



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO PROCESSO
ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA MUNICIPAL BARRA DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA-KALUNGA DO MUNICÍPIO DE MONTE
ALEGRE DE GOIÁS DOS ALUNOS DE 1º AO 5º ANO**

Joana Darc Saraiva de Sousa

Asunción, Paraguay
2019
Joana Darc Saraiva de Sousa

**A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO PROCESSO
ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA MUNICIPAL BARRA DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA-KALUNGA DO MUNICÍPIO DE MONTE
ALEGRE DE GOIÁS DOS ALUNOS DE 1º AO 5º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Tutor: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay
2019

Joana Darc Saraiva de Sousa

A influência da formação dos docentes no processo ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da comunidade Quilombola-Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás dos alunos de 1º ao 5º ano

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2019.

Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - 102pp.

Palavras Chave: Docente. Aprendizagem. Formação.

Joana Darc Saraiva de Sousa

**A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO PROCESSO
ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA MUNICIPAL BARRA DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA-KALUNGA DO MUNICÍPIO DE MONTE
ALEGRE DE GOIÁS DOS ALUNOS DE 1º AO 5º ANO**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Master em Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción –
UAA.

DEDICATÓRIA

“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer. ”

Mahatma Gandhi

Aos meus filhos Tiago, Felipi, Daniel e Roberta que em tantos momentos sofreram com minha ausência física e afetiva, durante a minha trajetória acadêmica. Saibam que vocês foram o motivo e a minha inspiração para nunca desistir.

Ao meu companheiro Lindomar, pela paciência e ausência em vários momentos de nossa vida.

Aos meus netos Caio Gabriel, Sarah, Daniel Júnior e Roberto, amor incondicional.

A minha família em especial a minha irmã Fátima que sempre esteve ao meu lado me encorajando e acreditando no meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

"Deus nos concede, a cada dia, uma página de vida nova no livro do tempo. Aquilo que colocarmos nela, corre por nossa conta."

Chico Xavier

Antes de tudo, quero agradecer a Deus, por ter abençoado todos os dias da minha vida, iluminando meu caminho dando-me forças para seguir sempre em frente.

Ao meu orientador professor Dr. Luís Ortiz Jiménez a oportunidade de tê-lo como orientador de Iniciação Científica, Mestrado. Tenho muito orgulho de citá-lo como um dos responsáveis pela minha formação profissional. Agradeço pela confiança, pela amizade, conselhos e paciência. O senhor é um exemplo de simplicidade, compreensão e competência.

Aos meus professores do mestrado da UAA, pela competência nos ensinamentos durante o curso.

Aos funcionários da UAA, que proporcionaram condições para que o trabalho acadêmico acontecesse.

Aos meus colegas da UAA, em especial aos meus amigos fraternais: Edson Júnior, Simara Abrantes, Claudio Abrantes, Gabriela Rodrigues e Ruth Santos, por todos os momentos inesquecíveis que passamos juntos.

A minha amiga Fátima Takahashi que soube dividir comigo sua experiência e conhecimentos teóricos me ajudou a concluir esse trabalho.

A todos que contribuíram de alguma forma na realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Lista de siglas.....	viii
Lista de figuras.....	ix
Resumo.....	xi
Resumem.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
MARCO TEÓRICO	4
Capítulo I – Educação: Concepções Histórica Social	4
1.1.....	B
reve História da Educação da Educação no Brasil	8
1.2.....	P
perspectivas atuais para educação brasileira	10
Capítulo II – A formação continuada dos professores	13
2.1. Formação docente no Brasil	13
2.2. Formação docente: inicial e continuada	19
2.3.. A formação doente / escolas kalunga.....	25
2.4. Formação doente frente as exigências do século XXI.....	29
2.5. Dialogando sobre a formação docente	33
Capítulo III - MARCO METODOLÓGICO	36
3. O Problema.....	36
3.1. Objetivos geral e específico	39
3.1.1. Objetivo geral.....	39
3.1.2. Objetivos específicos	39
3.2. Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho.....	39
3.2.1. Estudo de Caso	43
3.3. Contexto da pesquisa	46
3.4. Participantes da Pesquisa.....	52
3.5. Técnicas e Instrumentos: Construção.....	52
3.6. Validação dos Instrumentos.....	54
3.7. Procedimento da Pesquisa	55
3.8. Questões Éticas.....	56

DADOS E CONCLUSÕES.....	57
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	57
4.1. Análise das observações e entrevistas através dos objetivos.....	57
4.1.1 Sobre descrever o perfil dos docentes que atuam na escola da Comunidade Quilombola kalunga.....	58
4.1.2. Sobre analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra...	60
4.1.3. Sobre verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem alunos...	64
CONCLUSÕES	79
SUGESTÕES	80
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	84

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

PCN- Parâmetro Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 01 – Cidade de Monte Alegre – GO	43
FIGURA Nº 02 – Desenho da pesquisa	46
FIGURA Nº 03 - Área Kalunga	49
FIGURA Nº 04 - Fachada da Escola Municipal da Barra	52
FIGURA Nº 05 - Localização da Escola Municipal da Barra	58
FIGURA Nº 06 – Espaço – Sala de aula	67
FIGURA Nº 07 – Momento de aula	69
FIGURA Nº 08 - Escola Municipal da Barra	70

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal analisar a influência da formação dos docentes com foco no processo ensino e aprendizagem da escola municipal barra da comunidade quilombola-kalunga do município de monte alegre de goiás dos alunos de 1º ao 5º ano. Analisando principalmente a influência da formação contínua como contribuinte na aprendizagem desses alunos. O que diz respeito a importância das formações docentes para enriquecimento do processo de ensino aprendizagem tivemos como apoio teórico para aprofundamento do nosso estudo: Nóvoa, Freire e Garcia, outros estudiosos que fazem referência ao tema dessa pesquisa. O problema que norteou esse estudo fundamentou-se em averiguar se as formações docentes influenciam no processo de aprendizagem dos alunos de 1º ao 5º ano. Para assim analisar com precisão e consequentemente responder aos objetivos e ao problema investigativo, elencamos o enfoque qualitativo como meio de análise para chegar aos resultados. Com esse enfoque foi possível estudar o fenômeno em seu contexto natural e por exigência da temática dessa pesquisa, adentrar no subjetivo dos participantes. Assim, para completar esse enfoque, optou-se por uma pesquisa de análise tipo descritivo, na intenção de descrever as reais situações ao impacto das formações docentes sobre a aprendizagem educacional dos estudantes. Os resultados propostos pela análise qualitativa descritiva dos dados possibilitaram estabelecer relações entre as formações docentes e a aprendizagem significativa dos educandos e apontar resultados concisos acerca da influência das formações docentes.

Palavras chave – Docente. Aprendizagem. Formação.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la influencia de la formación de los docentes con foco en el proceso enseñanza y aprendizaje en la escuela municipal barra de la comunidad quilombola-kalunga del municipio de monte alegre de goiás con los alumnos de 1º a 5º año. Analizamos principalmente la influencia de la formación continua de los docentes en el aprendizaje de estos alumnos. Especialmente en la importancia de la formación docente para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. Como fuentes básicas para profundizar nuestro estudio tuvimos a: Nóvoa, Freire y García, así como otros estudiosos que han realizado estudios referidos al tema de esa investigación. El problema que orientó este estudio se basó en averiguar si las formaciones docentes influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 1º a 5º año. Para así analizar con precisión y así responder a los objetivos y al problema de investigación elegimos el enfoque cualitativo como medio de para llegar a los resultados. Con ese enfoque fue posible estudiar el fenómeno en su contexto natural y por exigencia de la temática de esa investigación, adentrarse en lo subjetivo de los participantes. Así, para completar ese enfoque, se optó por una investigación de análisis tipo descriptivo, en la intención de describir las reales situaciones al impacto de las formaciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados propuestos por el análisis cualitativo descriptivo de los datos posibilitaron establecer relaciones entre las formaciones docentes y el aprendizaje significativo de los educandos y señalar resultados concretos acerca de la influencia de las formaciones docentes.

Palabras clave - Docente. Aprendizaje. Formación docente.

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa sobre a influência das formações docentes sobre a aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano na Escola Municipal da Barra nas escolas quilombolas materializou-se no seguinte propósito: identificar se as formações contribuem com as práticas pedagógicas e enriquecem a aprendizagem desses alunos. Percebeu-se que o problema inicial relacionado às formações dos professores da referida escola, era apenas um dos aspectos impeditivos para o êxito escolar na instituição educacional da Comunidade Kalunga, no entanto não se pretende neste estudo estender a discussão acerca dos problemas políticos ideológicos, no entanto, compreende-se fundamental abordar o assunto considerando que está intrinsecamente relacionado ao problema levantado nesta pesquisa. Sabe-se que o debate sobre formações inicial e continuada extrapola os espaços educacionais, e se realiza num campo específico de confrontos entre blocos socioeconômicos distintos que almejam sua representação em todos os campos sociais. Os sujeitos em busca de um “poder simbólico” buscam legitimar suas crenças e valores nos espaços educacionais em contextos distintos do local do qual se fala.

Assim, as análises desenvolvidas nesse trabalho contêm ponderações cuidadosas, pois se trata de uma comunidade com legislação educacional específica, ainda em processo de implementação no país. Entender o processo educacional quilombola exige um esforço ampliado para leituras legitimadas e normativas, além dos documentos oficiais como os PCNs e a LDB. E, embora haja limitação quanto ao conhecimento do campo de aplicação dos documentos e Diretrizes Quilombolas nas instituições brasileiras, verifica-se a necessidade de análise desses documentos por todos os profissionais de educação no país, pois a amplitude para ampliação dos níveis educacionais aos povos quilombolas faz parte de um projeto nacional antirracista e a favor da tolerância. Analisar o percurso profissional de um sujeito ou de um grupo representativo de uma classe em determinado contexto enquanto técnica e método têm sido amplamente utilizados nas últimas décadas, como uma forma de se posicionar no lugar do sujeito: suas elucubrações sobre a profissão do magistério e a prática pedagógica.

Nesse sentido, os métodos de pesquisa fundamentam-se num estudo de caso com foco na influência das formações no desenvolvimento das práticas pedagógicas e essas contribuem com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Construir um

conjunto de narrativas profissionais dentro de um mesmo espaço e projeto possibilita ao pesquisador dar visibilidade aos sujeitos colaboradores, no caso, os professores.

Compreende-se nesse processo que os professores colaboradores possam legitimar suas percepções do contexto apresentado “que pode ser utilizada para transmitir a história de [todo um grupo]” como afirma Thompson (1992, p. 303) “ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos”. O que nos interessa é o local do qual os professores falam, lugar de lutas políticas entre classes, de mecanismos de resistências: o lugar de onde narram, a trincheira a partir da qual defendem uma “imagem de si” (Josso, 2004).

Para Halbwachs (2004, p. 85), “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Por sua vez, Nora (1993) faz uma releitura de Halbwachs, explicitando a importância das identidades individuais na negociação dentro de um grupo para composição de uma memória coletiva, daí os conflitos e lutas ideológicas, de posicionamento ou classe para tal agrupamento, que nem sempre se faz por pares idênticos, mas na aceitação da diferença. Definido o objeto de estudo, concluiu-se que o objetivo geral seria analisar os impactos da formação dos professores no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da Comunidade Quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás. No decorrer do trabalho, buscou-se como objetivos específicos: Descrever o perfil dos docentes que atuam na Escola da Comunidade quilombola Kalunga; Analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra; Verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No primeiro capítulo, desenvolveu-se um referencial teórico Concepções Histórica Social. Assim como também, preocupou-se em analisar dados e legislação sobre a formação de professores no Brasil, previstos na LDB (1996) e o PNE (2001), pois considerou-se pertinente entender o que leva a encontrar professores não habilitados atuando na Rede de Ensino Básico no país. Apresenta-se, também, um breve histórico sobre a Educação no Brasil e as contribuições ou ausência destas para o contexto da criação das escolas Kalunga, no município de Monte Alegre, Goiás.

No segundo capítulo apresentou-se um desenho global sobre as formações docentes em todos os seus aspectos globais, até as exigências formativas para o século XXI.

Ao se tratar de um estudo de caso, a população se iguala a amostra, melhor dizendo se iguala aos participantes, sendo estes os professores da escola que são os professores da referida escola, na comunidade Kalunga, na cidade de Monte Alegre de Goiás-GO. As técnicas utilizadas foram entrevistas e observação (registros fotográficos). A análise dos dados e discussão dos resultados foi abordada no quarto capítulo: as narrativas profissionais dos professores participantes; como se realiza as formações e os cursos de extensão, suas dificuldades e contribuições. Possibilitando visibilidade a estes professores, tornando evidente que a prática pedagógica no interior do país se faz com habilidades inatas aos profissionais, a condição de ser aprendiz e condutor de sua própria formação. Em sequência, apresenta-se a conclusão acerca da pesquisa realizada na Escola da Barra, sobre as práticas pedagógicas dos professores, buscando evidenciar as respostas sobre o problema inicial: a influência da formação profissional docente das escolas municipais da comunidade Quilombola-Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim como responder aos objetivos propostos, ponderando sobre as considerações pertinentes.

CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO

1. Educação: Concepções Histórica Social

Desde o surgimento da vida na terra, a educação tem sido o caminho encontrado pelas espécies para garantir a sua sobrevivência. Para o homem ela tem um sentido mais amplo, e passa a ser o elo, o meio de inserção numa sociedade competitiva; um dos princípios da economia mundial. A esse respeito, Capra (1996, p. 25), ressalta que:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico.

Pode-se então perceber que, a educação vem ao longo dos tempos passando por profundas transformações, para atender ao novo modelo de sociedade que se instala: a sociedade tecnológica e da inclusão social. Para Passador e Salvetti (2013, p. 498):

A compreensão de que uma educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento do país alastrou-se nas últimas décadas a ponto de se tornar notória no Brasil, sendo raro encontrar alguém que hoje discorde dessa relevância. Também é de conhecimento comum que a escola, mesmo não se constituindo em elemento único da educação, é parte indispensável desta e tem um papel essencial na sociedade por meio do ensino formal.

Para Durkheim (1985), o objetivo da educação não é a mera transmissão de conhecimentos, mas a atitude de "[...] criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas

durante a infância, mas por toda a vida" (Durkheim apud Morim, 2012, p. 47). Dessa forma, entende-se que educar é ensinar a viver e por isso, implica em incorporar e transformar as informações obtidas em conhecimentos. "Ensinar a viver é ensinar a assumir a condição humana, é ensinar a tornar-se cidadão" (Ibid., 2005, p. 65).

Nessa mesma linha de pensamento Gadotti (2014, p. 9) colabora e fala que: "educar significa potencializar, capacitar, formar para a autonomia". Assim, é pela educação que o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma determinada sociedade. Acrescenta Piletti (2013, p. 13) "que a educação de cada povo depende de seus valores e de sua realidade concreta".

Pensando assim, percebe-se que historicamente a educação sempre foi vista como um bem de consumo, um meio de acesso à sobrevivência financeira de todas as sociedades. Contudo cabe acrescentar que, não existe uma única forma de educação e sendo assim, os indivíduos possuem como já expresse diferentes concepções e expectativas com relação a ela, bem como a sua função social como cita Ponce (1994, p. 27):

[...]com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' e os 'executores' trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

Dentro dessa expectativa, urge a necessidade de pensar-se que a educação nos dias atuais necessita de contínuas reflexões, sobretudo no que diz respeito às novas práticas pedagógicas que coincide com os novos paradigmas da inclusão social. Contudo, observa-se que os agentes de mudanças no espaço escolar muitas vezes não têm suas propostas aceitas devido às intransigências de outros, principalmente de uma gestão não democrática. Sendo assim, para que novos conceitos se firmem dando lugar às novas formas de compreender a educação, será emergente entender, planejar e pôr em prática, novas ações pedagógicas.

Essas mudanças encontram reflexos na forma proposta de gestão da educação. Com a adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder

central, a partir de 1995 começam a ser implantadas diretrizes no sentido de democratizar os sistemas escolares e a gestão das escolas. Assistimos, assim, a uma série de ações que visam tanto a democratização da gestão das escolas públicas brasileiras, como dos próprios sistemas escolares, sejam eles estaduais ou municipais (Marques, 2012, p. 1178).

Recorrendo-se a Apple (2003, p. 42), observou-se que ele já aponta para um novo conceito sobre a educação. Para o autor a educação vai muito mais do que ensinar a lê e a escrever, bem como ensinar as regras impostas pela sociedade aos estudantes. A educação é para ele:

[...] um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para as batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, e por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos.

Para Pimenta e Anastasiu (2012), “as formas diferentes de ver e entender a educação constata sua relevância para a busca de igualdade social, desenvolvimento econômico, científico humano, cultural, político e tecnológico”. Ainda acrescentam que:

[...] a educação tem a incumbência de propiciar a reflexão, análise, compreensão e conhecimento da problemática do mundo de hoje, para que os indivíduos, independente da idade e nível de escolaridade que frequentam, possam usufruir do avanço civilizatório. Tem assim a educação a tarefa de garantir que se apropriem dos conhecimentos, “socialmente construídos, nas diversas áreas das ciências, para que possam desenvolver potencialidades e habilidades necessárias e a capacidade de pensar e buscar soluções” (Pimenta e Anastasius, 2012, p. 97).

Nesse sentido a educação retrata e reproduz, assim como também projeta a

sociedade na qual os cidadãos desejam participar. Nesse processo de mudanças sociais, encontra-se o professor, agente responsável para mediar o conhecimento e de vivenciar o compromisso social de provocar no estudante reflexões acerca dessa mesma sociedade. Dito outra forma, é o professor que tem o poder de fazer a diferença na sociedade, afinal de contas, ele é a figura que pode formar pessoas conscientes e atuantes na sociedade repleta de desigualdades sociais, mas também uma sociedade no qual a tecnologia passa a ser o mote de todos os segmentos.

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância (Peña, 2003, p. 10).

Esse modelo de sociedade na qual a informação e a comunicação se dão instantaneamente, também chamada sociedade do conhecimento (Morin, 2011), traz também fragmentação das condições humanas causadas pela violência, pelo desemprego, pela depreciação do meio ambiente, pelas políticas ineficazes. Tudo isso representam grandes desafios, gerando demandas para a escola (Pimenta e Anastasius, 2012). Nesse contexto, geram-se novas e diferentes expectativas em termos de aprendizagem a escola precisa está preparada para atendê-las de forma eficaz, na perspectiva de atender a todos de modo igualitário sem excluir ninguém, por isso deve-se ser repensada a função social do gestor escolar e que papel dentro desse cenário lhe cabe. Pois sabe-se que na atual conjuntura política e social e com os novos anseios da modernidade, a escola não tem mais o papel de transmissor do conhecimento, pedagogia abominada por Freire (1996), ela vai muito, além disso. Ela é o meio no qual os homens buscam informar-se, comunicar-se, opinar e propor ideias para que a educação ofertada seja de melhor qualidade. A concepção de Grinspun (2001, p. 30) a esse respeito é que a:

Modernidade significa um desafio em que se aponta para o futuro com suas novas propostas, onde a educação se faz presente não como

antes, mas sim como a mediação neste novo tempo. A utilização das tecnologias com sua dimensão interativa mostra que a educação tem que mudar para que o indivíduo não venha a sofrer com lacunas que deixaram de ser preenchidas porque a educação só estava preocupada com um currículo rígido voltado para saberes e conhecimentos aprovados por um programa oficial.

Desse modo, é preciso refletir sobre a modernidade, no sentido de compreender como se constituiu a sociedade da qual se está vivendo. Para tanto se faz necessário questionar-se de que modo a escola está sendo preparada e como ela se estabelece nesse século de emergentes transformações, quais valores perderam seu caráter relacional e quais são os novos que se introduz. São desafios postos a educação, visto que ela será a responsável na formação de cidadãos que devem estar aptos para a construção do conhecimento nessa sociedade da informação, da inclusão, da diversidade humana e social, tão enfática em nosso país.

1.1. Breve História da Educação no Brasil

Relatos apontam que a educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, implantando um modelo educacional voltado a catequização, paradigma esse, que deixou profundos rastros na cultura e na civilização do País. Esse período foi marcado por intenso sentimento religioso, no qual se propagava a fé cristã, e que se perpetuou por mais de 200 anos. Os jesuítas foram responsáveis pela fundação de inúmeras escolas no Brasil, nas quais se ensinava a ler, escrever e a contar; contudo a prioridade deles era a escola secundária, grau do ensino organizado por uma rede de colégios. Tais instituições naquela época eram reconhecidas de boa qualidade e por isso, chegaram a ofertar modalidades de estudos equivalentes ao nível superior. Pelo fato da proposta desse ensino ser a dominação da fé, incomodou grande parte da sociedade o que culminou em 1759 no anátema desse tipo de ensino, abrindo-se um enorme vazio no campo educacional e religioso. Diante desse embate, algumas medidas foram tomadas pelo Ministro de D. José I - o Marquês de Pombal – principalmente a criação do imposto chamado Subsídio Literário, para financiar o ensino primário. Tal medida não teve efeito esperado e só apenas no começo do século em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil-

Colônia, a educação e a cultura tomaram um novo impulso, dando início ao surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia), cursos esses, voltados à elite.

Com a Independência do País, em 1822, algumas mudanças no contexto sócio-político e econômico começaram a acontecer na política educacional. Dentre essas mudanças, a Constituinte de 1823, que pela primeira vez se associa um pleito universal e educação popular, o qual se discutiu a criação de universidades no Brasil, com uma gama de propostas apresentadas. Por meio dessas discussões, surge o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", sendo um grande avanço para a população. Esse compromisso foi confirmado pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, participando as três exigências do Poder Público. Foi um fato marcante porque a educação passa a ser ofertada ao um maior número de pessoas. Apesar do crescimento da expansão das escolas, nem toda a população tinha o acesso a ela, fruto de uma sociedade elitista e capitalista.

Em 1920, um novo panorama econômico-cultural e político se forma em diversos setores sociais provocando mudanças no setor educacional. Inúmeras reestruturações do ensino primário foram realizadas no âmbito estadual, criando-se a primeira geração de educadores como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lideraram um movimento chamado Manifesto dos Pioneiros em 1932, cuja finalidade era implantar no Brasil os ideais da Escola Nova. "A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira" (Sander, 2007, p. 28). Vale salientar que na época dos jesuítas, os mesmos ensinavam a ler e a escrever, porém não tinha formação docente.

O Manifesto dos Pioneiros indica avanços importantes na educação, isso porque engloba todas as discussões debatidas nos mais diversos períodos e lugares na busca por uma educação com mais qualidade. Tal manifesto também apontava os problemas da educação e relatava a falta de planos e iniciativas e da aplicação de métodos que melhorasse a educação, daí a proposta da "Educação Nova" que consolidava a concepção de um segmento intelectual, porém com posições ideológicas bastante diferentes. Outro ponto que se deve destacar é a contribuição

da Constituição de 1988, que possibilitou o avanço do processo educativo, contemplando o ensino fundamental como sendo obrigatório em todo território brasileiro responsabilizando todos os Estados por sua implementação como cita-se a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Como se pode observar é um documento que acrescentou muitos dispositivos legais que regulamenta o direito a educação como obrigatório. Nos dias atuais, outros mecanismos foram criados complementando o que assegura a Constituição Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96. Lei esta que fortalece ainda mais a questão da educação como obrigatória.

1.2. Perspectivas atuais para a educação brasileira

Por meio dos diversos documentos e manifestos em prol de uma educação de qualidade, fomentou o crescimento do sistema educacional brasileiro no qual foram introduzidos novos conceitos e novas práticas pedagógicas. Entre esses

documentos surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, que regulamenta todos os níveis do sistema educacional brasileiro. No seu Art. 1º, cita que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). São avanços relevantes porque, dentre outros, traçou os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

A LDB reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação bem como deveres do Estado em relação à educação escolar pública, gratuita de qualidade e de igualdade, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O **Art. 2º** reza que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A mesma lei também exige o mínimo a carga horária mínima anual da educação básica de 800 horas em 200 dias letivos, sem contar os exames finais. A jornada escolar no ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas o artigo 34 prevê que o período de permanência na escola seja progressivamente ampliado.

Analisando-se todo esse contexto supõe-se que mais escolas serão construídas e que ao longo dos anos essas passarão a ser escolas integrais, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE). São desafios que a educação precisa vencer para poder cumprir. Essa lei, também chamada “Carta Magna da Educação”, que em outras palavras, também chamada “Lei maior da Educação” envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação nacional.

A Lei **nº 11.274/06 altera** a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade da duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa alteração se deu, pelo entendimento de que

ainda havia um número bastante relevante de crianças fora da escola, por não haver vagas suficientes na educação infantil pública. Com o ensino fundamental de nove anos, garante que essas crianças sejam matriculadas nas escolas, assegurando assim a efetivação do seu direito à educação.

Percebe-se que a atual situação do Brasil na esfera educacional vê-se que essa obrigatoriedade se constitui num dever de mão dupla: se por um lado o poder público tem de oferecer as vagas tanto quanto os cidadãos em idade escolar necessitam, por outro, observa-se que o investimento em novas escolas ainda é precário, e por isso pode-se afirmar que há ainda um número elevado de crianças fora da escola e que a educação ofertada não é de boa qualidade, fruto de uma má formação dos professores, podendo-se verificar na fala de (Paro, 2007, p. 15):

Que no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que tem apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva na qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade-conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa.

Assim também corrobora Ripper (1994) que “essa nova escola requer um novo conceito pedagógico, e que os professores assumam uma nova responsabilidade e um papel central como intermediador do processo de aquisição e elaboração do conhecimento” (p. 63). Dentro dessa expectativa pode-se afirmar que a lei por se só não tem surtido efeito esperado, e que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a sua eficácia seja de fato concretizada. A falta de investimentos em políticas públicas é um dos principais fatores entre outros, para que o que reza a lei consiga atingir seus objetivos, principalmente a reestruturação das escolas como um todo e a formação de gestores escolar na perspectiva democrática.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação docente é um elemento indispensável no processo ensino aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve ser capaz de corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação vigente. Dentre os quais, o desenvolvimento de potenciais do ser humano, facilitando sua socialização e o conduzindo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para o bom convívio social são os objetivos da educação. Apesar de já existir há algum tempo, a formação continuada é uma exigência da sociedade moderna, intitulada sociedade do conhecimento. Na área do ensino, principalmente, não se admite a desinformação, a desatualização, pois há uma pretensão, ainda que individualista, de se atingir o universo coletivo do saber. Se antes a formação inicial era exigida, com a chegada das tecnologias inovadoras as exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis. Ou seja, em outros termos a formação profissional precisa ser contínua, dinâmica, sem prazo de encerramento, sobretudo, deve atender as demandas da sociedade contemporânea.

2.1. Formação Docente no Brasil

Entre os mais variados objetivos planeados pela educação, a formação de professores é considerada o elemento primordial que auxilia no processo de desenvolvimento dos alunos. Ou seja, é essa formação que possibilita formação efetiva para auxiliar na construção dos saberes docentes e que sejam capazes de responder as atuais propostas e também aos desafios diários exigidos pela educação brasileira.

Alguns destaques demonstram o interesse pela formação de professores como podemos destacar a Reforma Pombalina em que houve um movimento de estatização do ensino. Nesse período, precisamente no século XVIII os religiosos eram os que passavam ensinamentos escolares aos alunos, porém nessa mesma época o estado recrutou professores laicos com o papel de exercer uma função secundária a dos religiosos, já que a igreja tinha o poder.

A chegada do século XIX, trouxe também a criação das Escolas Normais, no qual promoveu a formação docentes baseados em conceitos pedagógicos e

ideologias comuns da época. Nóvoa (1995, p. 18) relata que “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”.

Os levantamentos históricos abordam a referência das formações docentes a grande influência estrangeira, fugindo totalmente da realidade dos alunos que frequentam escolas brasileiras. Demerval Saviani (2011, p.4) abordando a educação e formação como sinônimos cita que: “quando passamos ao plano concreto (sociedade capitalista) não é o que percebe, [...] a educação se processa não como formação humana, mas como deformação”.

Essa afirmação delineada por Saviani refere-se ao tempo do capitalismo, onde todos seres humanos em sua maioria, eram submissos ao poder, sendo a escola criadoras de mentes submissas, atreladas a interesses particulares da classe dominante.

Mesmo assim, com tantos impasses relatados pelos fatos históricos, a escola teve sua importância, pois possuía uma equipe docente comprometida com uma nova realidade social que emergia no momento.

No período do império (1822 a 1888) foi tido como caráter assistencialista, tinha somente o propósito de amparar a classe mais vulnerável. Algo muito longe de uma educação verdadeiramente efetiva. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”. Em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. Foram criadas também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas - as mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais 23 destacamos os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, promulgou-se uma nova Constituição garantindo e estabelecendo a nova forma de governo. Em 1891 a promulgação institui o sistema federativo,

reconhecendo a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino. A Constituição reservou à União a provisão de instrução secundária no Distrito Federal, o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e ensino primário e profissional, compreendendo as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (Romanelli, 1987, p. 41).

Com essa reformulação instituída no Brasil a partir de 1889, passou-se esse sistema a ser seguido o modelo atual de ensino em todo território brasileiro, no qual esse modelo já possuía grande destaque no tempo do império.

Institui-se também a partir de então a divisão das classes sociais, isto é, a classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, e a educação do restante da população brasileira que era composta da escola primária e profissional.

No decorrer da República velha (1889 a 1929) iniciou-se um grande esforço público em organizar a educação profissional, saindo da preocupação assistencialista com a classe vulnerável, preocupação principal da época do império, para um outro foco, preparar pessoas para o trabalho.

Essa fase em que se destaca a preocupação com a preparação para o trabalho aconteceu entre 1889 e 1930, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, houve grandes transformações nos centros urbanos, onde se utilizou grande parte da mão-de-obra dos imigrantes europeus, onde substituíram mão-de-obra escrava que eram utilizadas nas lavouras de café.

Mediante reflexões estendidas nesse período demonstra a importância da escolarização para todos e os esforços das políticas públicas nesse objetivo. No entanto, algo de extrema importância permeou a educação brasileira: o caráter dual e etilista. Assim, Oliveira (1981, p. 55) considera que:

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidos não apenas nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira década do século XXI e

na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência.

Dessa forma, a dualidade do ensino marca a consistência da do sistema escola em que dividi a educação social e técnica do trabalho. Sobre esse ensino, Romanelli (1987, p.42) pondera que:

Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira (...) A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas ideias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural.

Mesmo com os problemas estruturais da época, o ensino profissional destacou-se com grande avanço, onde destacam-se ensinamentos voltados para os artesanatos e manufatureiros. O ensino profissional no ano de 1906, passa para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual promoveu incentivo a esse tipo de escolarização, como o incentivo do ensino industrial, comercial e agrícola.

Por incentivo de Nilo Peçanha, em 1910, são instaladas dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas nas várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Durante essa década instalou-se várias escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários que desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira. Foram as primeiras medidas da organização do ensino profissional técnico na década seguinte. Nilo Peçanha foi o responsável por restabelecer os ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinham sido extintos no mandato presidencial do marechal Floriano Peixoto. Outras medidas marcantes foram a criação do Serviço de Proteção ao Índio, seguindo sugestão daquele que

seria o primeiro diretor da entidade, o tenente-coronel Cândido Rondon, e também inaugurou e fez desenvolver o ensino técnico no Brasil. Na República Nova (1930 a 1936), mais precisamente no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do Ministro Francisco Campos. Prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, popularmente conhecidas como Reforma Capanema. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propagou a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Esse Manifesto criticava a escola tradicional, por manter o indivíduo isolado em sua autonomia, resultado da doutrina do individualismo e de uma concepção burguesa de sociedade. Defendia também, o direito de cada indivíduo à educação integral, além disso estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional. Na segunda metade desse século, de acordo com observações de Nóvoa (1995) os professores vivenciaram um período de indefinição profissional.

Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (Nóvoa, 1995, p. 18).

Nóvoa concretiza que de acordo com a virada do século essas complexidades se atenuam com a entrada das mulheres na profissão da docência. Dessa forma, no século XX as mulheres conseguem firmar-se na profissão de docência.

Nesse amplo contexto de poder exclusivamente se situar nas transformações educacionais, nota-se que em 1932, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação, cujos resultados refletiram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou conscientemente uma nova política nacional de educação, estabelecendo à União a competência de traçar diretrizes da educação

nacional. O Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto e incluiu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos. Pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - em 1938, e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através de 26 seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse os ensinos supletivos de adolescentes e adultos. Foram baixadas, por Decreto, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional: Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Propiciou-se a criação de entidades especializadas como o SENAI (1942) e o SENAC (1946), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas. Nesse ano, o Governo Vargas estabeleceu, por um Decreto-Lei, o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação profissional, e por outro Decreto-Lei dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Com essas providências, a educação profissional se consolidou no Brasil, muito embora ainda continuasse a ser concebida preconceituosamente como uma educação de segunda categoria.

No ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Dessas universidades, cinco eram confessionais e onze mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos. Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. Nesse período ocorre o processo de federalização do ensino superior (Cunha, 1983). No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo dos ensinos secundário, normal e superior (atribuídos como competência do Ministério da Educação) era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional (anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na rotina de trabalho. A escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes.

Nóvoa (1995) descreve que a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. A sociedade acredita na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentam essa crença generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade. As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos transformam a sociedade e também o sistema educativo.

Em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de 27 educação contínua e permanente), aprender a fazer (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Delors, 1996, p. 88)

2.2. Formação docente: inicial e continuada

Para início de debate é de extrema relevância apontar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu título I- Da Educação, em seu Art. 1º. determina:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (...) A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (§ 2º.).

Segundo a LDB, a educação aborda o processo de formação do sujeito, nos aspectos familiar, social, profissional, cultural entre outros. A LDB possibilita e apoia

o desenvolvimento social de uma nação. Assim, a educação oferecida e sustentada por essa lei deve estar sempre relacionada às vivências cotidianas de todo alunado.

Entre meios, tudo se interliga, pois tudo se configura como uma soma de muitos fatores sociais. Por isso o docente precisa harmonizar e adaptar as questões que envolvem o pessoal, social, profissional, entre outros aspectos, ao meio onde se insere esses indivíduos. De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Sendo assim, a formação de professores deve dar condições para que o docente também esteja preparado para enfrentar os desafios no contexto educacional.

Ademais, Gimeno (1982) comenta que a formação de professores representa um dos elementos mais importantes da Educação Didática e contribui relevantemente para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Na opinião de Gimeno apud Garcia, 1997, p. 23, a formação de professores representa uma das pedras angulares indispensáveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. Como profissão, à docência, como outras profissões, tem necessidade de assegurar a competência profissional dos seus agentes. Outrossim, é necessário ensinar o domínio adequado da ciência, técnica e arte às pessoas que a exercem, e não apenas isso, torná-los formadores de cidadãos para a vida, ou seja, proporcionar a formação integral do indivíduo.

Garcia (1997, p. 26) aponta que:

A Formação de Professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício -se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem

Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao focar a formação como adoção de diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Assim sendo, o educador não só adquire uma gama de conhecimentos necessários ao seu desempenho como instrutor de uma matéria ou disciplina, como também tem que ser investigador ou sujeito da pesquisa, pois terá que desenvolver a criatividade em formular propostas, apresentar teorias e inovações, ao mesmo tempo em que interage com a equipe de trabalho. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Visto que, a qualidade da formação docente tem sido abordada de uma forma bem abrangente, considerando o aspecto instrumental, teórico e prático numa perspectiva de aprimoramento. Segundo Imbernón (1998, p.51), a formação inicial de professor/a, entendida como agente de desenvolvimento profissional deve

(...) dotar de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, havendo de capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida.

Borges e Tardif (2001, p. 11) percebem:

Uma evolução recente, tanto no plano internacional como no Brasil, da pesquisa no campo das ciências da educação, voltada para o ensino e para a formação dos professores, o que também reflete, em sentido mais amplo, as grandes tendências das reformas atuais nessa área.

Entretanto, uma mudança nos cursos de formação inicial de professores obedeceria aos princípios que orientam a reforma da educação básica e as exigências da lei que amparara a formação docente. A constituição de competências volta-se ao ensino baseado nos objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica, com condições de ensinar aos alunos esses pressupostos. Em 35

anos, a estrutura funcional dos cursos de formação dos profissionais de educação fundamentou-se na 1ª LDB e suas alterações. Editada a Lei n.º 9394/96, 29 implementou-se nova normatização. Na LDB, na Seção IV – Do ensino médio, no art. 35º e parágrafos, menciona que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades (do I ao IV): III – Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste cap. e as seguintes diretrizes (do I ao III): § 2: O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas § 4: A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A educação profissional está estabelecida no capítulo III da LDB, no artigo 40º, caput, onde estabelece que essa educação será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A Nova LDB estabelece a finalidade e os fundamentos da formação profissional, inicialmente utilizando a expressão formação de profissionais da educação e, posteriormente, referindo-se à formação de docentes. As recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional. Acredita-se que, especialmente, a formação inicial e continuada de professores pode produzir efeitos de tal modo que, de acordo com Saviani (1990), numa avaliação posterior, podem ser considerados positivos ou negativos. De modo geral, em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas; em outros, consequências negativas. Segundo Marcelo García (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional de professores se adapta ao conceito de professor como profissional do ensino e define-se como:

Uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções [...] o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

O conhecimento faz parte de um processo contínuo e não pode ficar estagnado. É um processo dinâmico e um guia para prática profissional, dado que todos os dias um novo aprendizado contribui para o desenvolvimento humano. Assim sendo, os objetivos, as metas, os métodos e os conteúdos aplicados resultam tanto do conhecimento como da interação professor-aluno e professor-professor.

Therrien (1997, p. 11) observou que os professores 30 afirmam aprender fazendo, “este aprender no fazer em situação de interação significa a experiência construindo o saber da experiência”.

Construído no contexto de uma prática social, o saber tem referência nos traços culturais das comunidades onde se expressa. Logo, não é um fator isolado, mas um despertar para uma ação comprometida com a relação com o outro, através de parceria e colaboração fundamental para o crescimento pessoal e grupal. Pois, as ações tomadas para a elevação do saber refletem interno e externamente. É através da experiência, da análise e da reflexão como mediador e aprendiz, em condição participativa e de ação conjunta, que se constitui a formação docente. Conforme Freitas (1992):

(...) profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação” (...) há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”.

É mister entender que uma educação de qualidade exige uma formação continuada de professores com qualidade. Ou seja, é necessário adequar as formações as mudanças ocorridas no cenário mundial. Nesse sentido, o professor passa a ser o sujeito responsável para orientar o pensamento dos alunos. Nesse caso, é compreensível que este professor esteja preparado para lidar com determinadas situações e desafios presentes no cotidiano escolar.

Como exemplo dos novos desafios vigentes, tem-se como exemplo bem atual, as novas tecnologias que aparecem em favor do ensino aprendizagem. Com isso, é necessário que o professor sejam capacitados e possuam competências para atender a essa demanda e ser fonte de informações e aprendizagem.

Pois vários estudos apontam para um histórico bastante preocupante, em que mostra que o nosso país, essa não vem bem-sucedida. Outra questão relevante são os cursos de licenciatura para atuarem na educação básica, antes denominada Normal, devido ao seu cunho pedagógico, não têm sido consideradas tão eficientes em alguns aspectos, o que se exige uma demanda pela formação continuada. De acordo com Domite (2004, p.422):

Vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do(a) professor(a) enquanto sujeito social de suas ações, e, por isso, mais do tipo transmissivo/impositivo – outros já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa.

A excelência da prática docente através dessa proposta de formação, é justificada com apresentação de três razões. Segundo Schnetzler e Rosa (2003, p. 27):

(...) a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o 31 distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma

visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Freire (1991, p. 32), nessa questão de aperfeiçoamento, tendo em vista diferentes aspectos e questões que emergem dos processos de formação docente, esclareceu:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Imbernón (1998, p. 69) afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Nos anos 70, a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, passou a ser feita em nível superior, sem o caráter das licenciaturas, mas ligado ao curso de pedagogia das faculdades de educação. Mello (2000, p. 3) nesse sentido, considera que:

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

2.3. A formação docente/ escolas Kalunga

A Formação Continuada de Professores é indispensável para que os docentes (re)estruturem suas leituras de mundo, suas concepções e suas práticas pedagógicas, junto com os outros e principalmente com seus alunos. No entanto, é preciso saber como se dá essa formação, pois a compreensão da formação e do desenvolvimento mútuo, implicados na relação formativa formador-formando deve estar presente de maneira evidente em um ambiente de formação.

A formação de docentes para o ensino de alfabetização foi proposta no final do século XIX com a criação das escolas normais, que correspondiam à época ao nível secundário. Essa formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, finalizou-se, em escolas normais, a partir da criação da lei 9.394 de 1996, onde se postula a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Em 2006, para os cursos de graduação em Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

A dificuldade curricular exigida para o curso de pedagogia é complexa, por vários fatores, conforme as orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda:

estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º.

Essa breve síntese sobre a formação dos professores no Brasil, é relatada com intuito de compreendermos a dimensão da formação inicial do professor. Todo conhecimento teórico e prático, através dos estágios, que adquire nas diversas disciplinas, lhes dão condições de garantir o exercício profissional de qualidade. O professor necessita de profissionalização, da qual fazem parte a formação inicial e a formação continuada, requisitos fundamentais para que atue com profissionalismo na sua prática profissional.

Gatti, (2008, p. 58) afirma:

Muitas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo dinâmico, aonde o professor, através dessas formações e também da sua prática profissional vai aprimorando os seus conhecimentos e o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa é relevante, pois visa uma análise minuciosa dos dados do desempenho tanto dos docentes como dos alunos da comunidade quilombola kalunga, bem como apresentar sugestões de investimento na formação inicial e continuada, qualificação dos docentes como requisito primordial no sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. A sociedade em geral precisa de uma educação de qualidade, não se pode negligenciar essa camada tão sofrida e esquecida, que só é lembrada em época de campanhas políticas. Os conhecimentos evidenciados nessa pesquisa podem servir de apoio à conscientização da necessidade de tomada de decisões que busquem mecanismos que repensem e

executem projetos que visem à formação inicial e continuada dos docentes da Comunidade Quilombola Kalunga.

Muitos historiadores vêm buscando transcrever de forma real o que o regime escravocrata nos deixou de herança com o fim da escravidão, resquícios de racismo e exclusão de um povo tão sofrido que até hoje vive as consequências da injustiça social e do racismo, esse povo em específico, referidos aqui são os negros da comunidade quilombola-kalunga.

Essa comunidade localiza-se estado de Goiás, entre os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás e é denominado o maior grupo quilombola do país, tem sua origem no século XVIII, no período de exploração do ouro naquele espaço geopolítico. Às margens do rio Paranã e de seus afluentes foi se desenvolvendo um agrupamento de pessoas originárias do regime escravocrata, que se juntaram em comunidade a fim de se protegerem dos horrores da servidão, durante o período colonial e de expansão das colônias portuguesas até o período pós-independência (Dias, 2016, p. 25).

É nesse contexto que em 2012, após os movimentos iniciados em 1980, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo com que as Comunidades Remanescentes de Quilombos tivessem o direito à educação nos seus próprios territórios, a fim de reconhecer e valorizar a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, possibilitando o fortalecimento da identidade quilombola.

A importância da inclusão do estudo da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, e estética e do etno desenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. A formação de professores/as deveria ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades (Brasil, 2015, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao elencar Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações, encaminha

algumas proposições que inserem a questão da educação quilombola, dentre elas: a inclusão de conteúdos que tratem da história dos quilombos, partindo de conhecimentos acerca do quilombo de Palmares e sobre as origens e memórias de suas próprias comunidades. Outra ação essencial proposta pelas diretrizes é a oferta de uma educação básica em áreas remanescentes de quilombos que contenham no conjunto de profissionais, pessoas originárias da própria comunidade. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (CNE, 2013, p.42)

Este documento traz uma discussão necessária para refletirmos sobre a educação em áreas remanescentes de quilombos. Tais proposições deixa clara a importância de profissionais da educação, com formação, qualificação e habilidades específicas e diferenciadas para atuar com essa clientela de alunos. Propõe “formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo” (Brasil, 2013, p. 4).

2.4. Formação docente frente às exigências do século XXI

Ao assomar o novo século, encontramos uma sociedade sujeita a constantes transformações, com legado de incertezas, cultura recortada e fragmentações de passado dualista. Por isso, essa sociedade enfrenta desafios de um futuro que ainda se descortina, o que causa indagações éticas, políticas e epistemológicas. Desse modo, como espaço do conhecimento, a escola precisa repensar seu papel e encontrar novas formas de continuar sendo um local de produção de novos saberes de maneira a atender as perspectivas da sociedade atual, que se considera

formadora de uma nova geração. A esse respeito, Cortella (2003, p.1) em seu artigo publicado na internet intitulado “Educação, Informação e Conhecimento”, fez o seguinte comentário de abertura: “vivenciamos hoje, no mundo educacional e corporativo, um evidente exagero: a proclamação entusiasmada de estarmos, finalmente, entrando na Era do Conhecimento”!

O autor comenta que nunca tivemos tamanha e estupenda velocidade no acesso às infindáveis informações e, ainda, jamais o conhecimento teve tanta importância para a criação do novo (em vez da simples reprodução do antigo). Considerando essa plena Era do Conhecimento, o educando tem acesso às informações em tempo recorde, ele tem diante de si uma vastidão de informações através da internet, via web e demais mídias. Percebe-se, assim, que não é exagero afirmar que esta é a era da informação, pois o cenário mundial se apresenta conectado às várias redes ao mesmo tempo. Ou seja, nunca foi tão fácil obter comunicação via aparelhos eletrônicos como hoje. Diante dessa realidade crucial, a formação continuada docente é extremamente indispensável e relevante.

Foresti (2000) explica que: (...) com o advento da globalização vivemos numa era com uma síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade da informação ocupa um papel de destaque.

A globalização é um processo pelo qual há a interligação e internalização do mundo de maneira globalizado. Por isso, é necessário que as unidades do saber e das informações ultrapassem fronteiras geográficas, culturais e sociais. É no espaço escolar, sobretudo, que esse processo incide e exige práticas coerentes aos seus efeitos. Sendo assim, a importância da capacitação docente vai além de “saber” usar as diversas tecnologias, mas sim incorporá-las como ferramentas imprescindíveis na mediação da construção do conhecimento. Pois, essa mediação consiste na caracterização de um sujeito transformado e transformador do meio em que vive, uma vez que a maioria dos alunos tem acesso aos diferentes meios de informação fora do universo escolar. Referente à imagem que se quer construir em todo esse contexto, Schemes (2006, p.2) assevera que:

Somos profissionais da educação e não apenas do ensino. Precisamos recuperar o significado das palavras educação e educadores. Se toda

docência é um processo humano, é impossível ser apenas um ensinador e não ser educador. Assim, todo educador é professor de moral, quer tenha consciência disso ou não. Transmitimos valores em nossa ação pedagógica. Somos profissionais da educação e não apenas 33 do ensino. Precisamos recuperar o significado das palavras educação e educadores. Se toda docência é um processo humano, é impossível ser apenas um ensinador e não ser educador. Assim, todo educador é professor de moral, quer tenha consciência disso ou não. Transmitimos valores em nossa ação pedagógica.

O professor não só é responsável pela formação científica ou técnica dos alunos, como também pela formação humana. Logo, deverá tomar para si a atribuição de que a sua formação vai muito além do ensinar conteúdos, mas outros aspectos relevantes devem ser considerados, como a visão de mundo que o aluno possui, como encaram a ciência, quais suas perspectivas de vida, etc. Nesse contexto, é necessário que as práticas de formação e de atuação docente remetam e atendam às novas competências atribuídas aos professores. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p. 43), profissionalidade refere-se à “ação profissional integrada que a pessoa educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos (...)”. A necessidade de repensar as orientações desejadas para a formação de professores e a importância da ética liga-se à possibilidade de fazer escolhas ideológicas. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p.13) segue dizendo:

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

O autor considera que, conforme o modelo de sociedade e de ser humano, não serão atribuídas as mesmas finalidades à escola, sem definir da mesma maneira o papel dos professores. Por conseguinte, essa formação deverá abranger três

aspectos: o científico, o técnico e o humano. Sendo assim, é necessário que o professor esteja ciente de que seus ensinamentos, visões de mundo, da ciência, serão pontos relevantes na sua prática pedagógica. E, que os caminhos devem traçados e planejados a partir do que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Provavelmente, as respostas desses rumos traçados, a partir da prática docente, serão notadas nos resultados das pesquisas na área educacional. Tardif (2014, p. 112) referindo-se à pesquisa educacional, nos anos 1990, na sala de aula como um espaço rico em possibilidades de investigação:

Um número maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Pode-se dizer que estamos muito longe das antigas abordagens normativas ou experimentais [...] que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório ou, ainda, a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática da atividade docente.

Referente aos desafios do profissional de hoje, Scarcella (2006, p.28):

Essa nova postura demanda um profissional com um perfil que extrapola o ser qualificado. É um profissional que possui a atitude de saber agir integrando e transferindo todo seu conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos para os resultados organizacionais. Isso envolve saber pensar (senso crítico), manter-se atualizado, inovar nas práticas, autodeterminação, autogestão, compromisso com os resultados, empreendedorismo, sair na frente, criar, arriscar, ter ética, saber se relacionar, espírito de equipe e bom humor, sempre. São estes os fatores que diferenciam o profissional notável do medíocre.

Isso significa que o professor deve ser capaz de identificar as necessidades exigidas pelo novo modelo, padrões inovadores; é “olhar para fora da janela” para as certezas e incertezas externas, instantâneas, inesperadas e imprevisíveis, Dar repostas rápidas e diferenciadas, ampliar seus focos de interesses e desenvolver novas competências. Para Nóvoa (1995) é preciso “Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente [...] tentar identificá-las e

construir as condições para que elas possam se desenvolver”. Em vista disso, o papel do professor está vinculado às complexidades, por isso deve-se capacitá-lo continuamente, tanto na área acadêmica quanto na pedagógica, a fim de que possa lidar com alunos que têm acesso às informações rápidas e que têm conhecimento, acervos diversos, ideologia própria e com interesses diferenciados.

Vinha (2012, p. 30) sobre desafios existentes:

Percebe-se que atualmente as inovações tecnológicas tem sido um dos maiores desafios para o professor. Não há dúvida de que eles auxiliam nos processos de ensinar e aprender deverão ser apresentados como estratégia nos quais professores e alunos devem ser considerados como parte integrante, podendo ser complementados ou adaptados de acordo com a realidade e necessidade de cada um. Outro desafio é quanto a formação do professor do século XXI, pois reflete a complexidade de relações e paradigmas que precisam ser revistos para serem modificados. Porém é fato, que se faz necessário aos professores serem capazes de se comunicarem através de códigos digitais e a intervenção sociocultural.

Evidentemente que os recursos tecnológicos devem ser conhecidos e utilizados no processo ensinar-aprender numa busca motivadora de equiparação. É preciso perceber a tecnologia como oportunidade relevante, uma vez que tal processo não se limita às paredes de uma sala de aula. Deve-se liderar e orientar no parâmetro ético que envolve boas buscas e bons resultados, pois a educação é algo contínuo, sem fragmentação.

2.5. Dialogando sobre a formação docente

Ter conhecimento dos direitos e das peculiaridades das crianças da faixa etária que compõem a educação fundamental I, refletir sobre os desafios e as conquistas que se pretende alcançar é traçar metas que garantem uma prática pedagógica significativa.

O tema formação inicial e continuada vem ganhando ao longo dos tempos grande destaque nos discursos políticos educacionais, em virtude das questões que são interpostas pela sociedade atual. Aos poucos as formações vêm ganhando um novo olhar e os profissionais de educação tem se mostrado muito interessados em enriquecer suas práticas através de cursos de especialização para atender as demandas e exigências da área que ocupa. Visto que, os cursos de especialização em Educação básica têm tomado grandes proporções nessa nova fase que atravessa a sociedade moderna. No entanto, de acordo com Martins (2016), após várias conquistas legais, ainda existem alguns desafios a serem superados pelos profissionais da Educação.

Algumas leis dão providências para as formações dos profissionais da Educação básica, mas, muitas vezes a lei em si não promove subsídios suficientes para uma prática realmente efetiva, entretanto cabe aos profissionais se dedicarem cada vez mais a sua trajetória profissional buscando meios para sanar os desafios e dificuldades que surge ao longo desse processo.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, p. 66)

As formações continuadas podem proporcionar segurança, conforto, conhecimento teórico que podem ser aliados à prática pedagógica, na intenção de construir e executar estratégias que confirmem as propostas estabelecidas pela Educação e propicie aos educandos desenvolvimento efetivo de acordo com suas possibilidades. De acordo com Mantoan (2015), “a formação enfatiza a importância do seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão” (p. 44).

Sabendo que o professor não é detentor do conhecimento e sim mediador dele, esse profissional precisa assumir essa postura perante o ensino aprendizagem, buscando meios de envolver todos os alunos em um mesmo caminho traçado por práticas que englobem todos os alunos em um mesmo processo.

Nóvoa (1995, p. 25) apud Miranda e Filho (2012, p 17) nos revela que o acúmulo de cursos são desnecessários quando a teoria não está devidamente envolvida com a prática. De acordo o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Ser professor é ter consciência dos seus objetivos, é estar em permanente busca de alternativas e estratégias que possam facilitar o desenvolvimento educacional e social dos alunos. A formação continuada contribui para com todos os indivíduos que estão envolvidos no contexto escolar, a capacidade pedagógica e a segurança de seus objetivos fará com que o educador saiba enfrentar os desafios diários próprios de uma escola.

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

3. O problema

As formações docentes é algo muito discutido a bastante tempo, e atualmente toma uma intensidade que demonstra o interesse das políticas públicas em investir nas formações para professores tanto da Educação Básica como do ensino superior.

As formações educacionais para os docentes atravessaram significativas mudanças no decorrer dos anos. Ou seja, era algo que estava sempre sendo modificado para se adequar a educação vigente nas escolas brasileiras, pois antes, as formações eram pautadas em modelos estrangeiros que fugia totalmente a realidade dos alunos que frequentavam as escolas no Brasil.

Em consequente, é algo que ainda hoje passa por significantes mudanças, pois se almeja uma formação efetiva que contribua diretamente com a docência e possa dar resultados positivos no ensino e aprendizagem.

O professor é um profissional onde sua principal função é ensinar. É formado com o objetivo de adquirir conhecimentos e habilidades necessários e essenciais para transmiti-los aos alunos lhes propiciando um ensino e aprendizagem satisfatórios nas instituições escolares. Considera-se também que durante a trajetória profissional, nas experiências, nos percursos formativos, os docentes constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos.

Nesse sentido “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Desta forma nos últimos anos, os estudiosos da área pedagógica vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no contexto de trabalho, mediante a formação inicial e continuada. A formação continuada é um prolongamento da formação inicial, visando ao aprimoramento profissional teórico e prático do docente. Esta formação se prolonga por toda carreira do professor e é de extrema importância, pois a escola tem que acompanhar as mudanças e inovações da sociedade em que está inserida.

De acordo com Libâneo (2001, p. 190): “É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar práticas reflexivas, ajudando os professores a tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

A Comunidade Quilombola- Kalunga possui características geográficas próprias, com regiões primitivas e de difícil acesso, como fundos de vale, serras e morros, o acesso a infraestruturas como estradas, água, eletricidade e comunicação, é extremamente precário, apesar de apresentar algumas melhorias em relação ao passado. Apenas 5% da população Kalunga que vive em área rural tem acesso à eletricidade. As estradas que dão acesso às várias comunidades são estradas de chão, ficando muitas delas inutilizáveis em períodos de chuva forte, deixando-os completamente isolados por vários dias. Na maior parte das comunidades, o acesso somente é possível com veículos com tração nas quatro rodas. O sinal de telefone chega apenas nas comunidades que têm uma antena para recebê-lo.

É nesse contexto que a educação nessa comunidade está inserida, enfrentando várias dificuldades, os alunos formam turmas multisseriadas em salas construídas de forma precária sem estrutura e até improvisadas embaixo de árvores. Com tantos empecilhos, surge a necessidade de um olhar mais direcionado para os docentes que atuam nessa comunidade, levantando assim alguns questionamentos e indagações. Qual tem sido a influência da formação, ou não, dos docentes, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos afrodescendentes? Esses docentes conhecem a realidade desses alunos, direcionada ao contexto sócio cultural, sendo meio facilitador para a sua aprendizagem? Esses professores têm conhecimento e consciência do valor da sua prática pedagógica, através do aprimoramento profissional?

Para obter respostas para tais indagações o presente estudo levanta a seguinte problemática: **Qual a influência da formação profissional docente das**

escolas municipais da comunidade Quilombola-Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Por se tratar de um elemento tão importante para a pesquisa, como é o caso da problemática tomamos como base a teoria de Campoy (2018, p. 47), onde aborda que “o problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos interrelacionados.

Dessa forma, tivemos a intenção de ser coerentes com os requisitos da pesquisa e assim seguimos as orientações de Campoy (2018, p. 47), quanto a formulação do problema pois nos estabelece com tamanha precisão que:

O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer situação para a que não se encontra uma solução satisfatória ou não dispõem de uma resposta adequada. Todo problema de investigação tem uma origem que pode surgir das leituras, reflexões pessoais, experienciais ou observações de situações.

A ideia para formular esse problema surgiu de uma inquietação pessoal, ao nos deparar com situações observadas, no qual a prática docente ficava a mercê de iniciativas próprias e que não condiziam as exigências legais destinadas a essa classe de profissionais e tão almejadas atualmente na sociedade vigente, porém após aprofundamento teórico seguindo as orientações e os elementos sugeridos por Campoy (2018) fomos capazes de formular o problema central da investigação dentro dos requisitos científicos para essa pesquisa.

Gil (2002, pp. 24-25) comunga da mesma ideia quando relata que “pode-se formular um problema cuja resposta seja importante para subsidiar determinada ação”, com isso fica claro que a resposta será alcançada pela ação dessa investigação envolta pela relevância social que apresenta essa temática. Ainda de acordo com Gil (2002, p. 26), “Os interesses pela escolha de problemas de pesquisa são determinados pelos mais diversos fatores. Os mais importantes são: os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais”.

No entanto alguns pontos foram precisamente cuidados ao formular esse problema que delineou toda essa investigação, pois de acordo com Gil (2008, p. 22):

É preciso, primeiramente, verificar se o problema cogitado se enquadra na categoria de científico, ou seja, quando um problema envolve variáveis que podem ser tida como testáveis, que podem seguir algumas regras práticas, como (a) o problema deve ser formulado como pergunta sobre o tema, pois assim provoca-se uma problematização; (b) o problema deve ser claro e preciso, através do emprego de termos rigorosamente definidos, pois somente assim, há indícios de que o fenômeno poderá ser medido; (c) o problema deve ser empírico, estudado como fatos ou “coisas”, e não possui julgamentos morais ou de valores; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável.

3.1. Objetivo geral e específicos

3.1.1. Objetivo geral

Analisar os impactos da formação dos professores no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da Comunidade Quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás.

3.1.2. Objetivos específicos

- Descrever o perfil dos docentes que atuam na escola da Comunidade Quilombola kalunga;
- Analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra;
- Verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.2. Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho

A metodologia é o estudo dos métodos. Isto é, o estudo dos caminhos para se chegar a um determinado fim. Antes de iniciar o debate acerca do passo a passo dessa investigação, é apresentar o conceito da palavra **método**: Método, segundo Campoy (2016, p. 38) “significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão. O método é, portanto, algo muito mais

complexo que uma simples sequência unidimensional de passos”. Método é um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa.

O método científico, por sua vez, é concretizado pela pesquisa, que é definida por Gil (2002, p. 17) como:

A pesquisa é um projeto racional e sistemático com objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, através da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos até a satisfatória apresentação dos resultados. Elas podem ter razões de ordem intelectual e/ou razões de ordem prática, designadas como “puras” e/ou “aplicadas”. Para isso é necessário que, além das qualidades pessoais do pesquisador, consideremos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à sua efetivação.

Ainda segundo Campoy (2018, p. 37) define métodos de investigação:

Métodos e técnicas que se utilizam para a condução de uma investigação, a metodologia da investigação é uma ciência que estuda como a investigação se leva a cabo cientificamente. Nela se estudam as diversas medidas que se adotam um investigador no estudo de um problema.

Outra conceituação é apresentada por Marconi e Lakatos (2003, p. 83): “O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos validos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Entender o significado geral de uma pesquisa científica, representa para nós investigadores seguir passos coerentes e assim podermos chegar aos resultados propostos pelos objetivos e também pela pergunta central desse estudo. Assim, segundo Gil (2008, p. 18):

O projeto de pesquisa é uma ação planejada que envolve a formulação de problema (claramente elaborado), a especificação de seus objetivos (bem determinados), uma justificativa para a sua realização, a

construção de hipóteses e a operacionalização dos conceitos (modalidade de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados), entre outros. É o projeto que possibilitará, em muitos casos, esquematizar os tipos de atividades e experiências criativas.

A principal intenção de uma investigação científica é chegar aos resultados propostos pelos questionamentos, objetivos geral e específicos e principalmente responder à pergunta problema dessa pesquisa. E assim é necessário decidir qual o melhor método. No entanto, a melhor forma de chegar aos resultados almejados foi a utilização da pesquisa qualitativa, porque o enfoque qualitativo “responde as questões muito particulares. “Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2011, p. 21).

Além disso, como a temática estabelecida promove diversos tipos de opiniões, precisávamos de um método de investigação científica que focasse no caráter subjetivo do objeto analisado e a pesquisa qualitativa nos deu sustentação para isso e conseguimos “compreender e explicar as crenças e os comportamentos no contexto onde se produzem” Campoy (2016, p.232, apud Draper, 2004, p. 642).

Para tanto, a pesquisa qualitativa exige uma postura humanista do investigador, bem assim, permite compreender as pessoas dentro do seu próprio contexto social. Nesse caso, quando tratamos das especificidades das formações docentes, a pesquisa qualitativa permitiu aos entrevistados pensar de forma mais livre, expressar suas opiniões, jamais se preocupando com dados quantificáveis.

Campoy (2016, p. 231, apud Denzín e Lincoln, 2011, p.3) nos situa em relação a função da pesquisa qualitativa:

A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável, materiais práticos que fazem visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo. Convertem ao mundo uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica em um enfoque interpretativo, um enfoque naturalista do mundo. O principal da investigação qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tratando de dar sentido,

ou interpretar os fenômenos nas condições dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Diante do contexto estabelecido por Campoy, a base de uma pesquisa qualitativa é o momento em que o fenômeno é estudado dentro do seu contexto natural, no qual cabe ao investigador dar sentido e significados aos dados obtidos por esse meio. Nesse caso, essa pesquisa toma meios de pesquisa fenomenológica no sentido de que de acordo com Campoy (2016):

O método fenomenológico tem por finalidade a investigação e o estudo das experiências humanas intersubjetivas por meio da descrição. Sua meta no estudo do mundo tal e como se nos apresenta em e através da consciência. É dizer, a finalidade da fenomenologia é estudar as essências das coisas e das emoções (p. 240).

Apresentando uma perspectiva mais ampla, a utilização da investigação qualitativa nos permitiu descrição e interpretação dos dados dos participantes sobre a ressignificação das formações docentes, bem como, nos proporcionou uma visão ampliada da realidade relacionada a temática em questão. Isto é, de acordo com Minayo (2011, pp. 21-22), o enfoque qualitativo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como o objetivo dessa pesquisa foi descrever as reais situações sobre o impacto das formações docentes sobre a aprendizagem significativa, optamos pelo processo descritivo, onde foi possível a realização do estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, porém sem nenhuma interferência do investigador.

Essa reflexão apoia-se na teoria de Gil, (2008, p. 55), que diz: “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

Além disso, Triviños (2006, p. 128) acrescenta: “uma investigação se baseia na fenomenologia, ela assume caráter essencialmente descritivo”. O que nos deu base para compreensão e interpretação dos fenômenos em seus contextos naturais

referentes ressignificação das práticas afetivas docentes, pois o principal objetivo dessa pesquisa foi compreender os fenômenos.

No andamento da pesquisa agimos sempre a consciência que esse tipo de pesquisa não nos permite fazer nenhum tipo de avaliação sobre o objeto em estudo, pois seguimos as recomendações de Campoy (2016, p. 245) quando nos atenta que “o objetivo da etapa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida”.

FIGURA Nº 01 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

3.2.1. Estudo de caso

Alguns autores definem o estudo de caso como sendo um método, uma estratégia, um desenho de investigação ou uma metodologia. Já Stake (1999, p. 438) estabeleceu uma importante separação entre estudo de caso e metodologia. Para este autor “o estudo de caso não é uma eleição metodológica e sim uma opção do que se pretende estudar”. Campoy (2018, p. 292) segue a mesma linha de pensamento de Stake. Para Campoy: “O estudo de caso não é uma metodologia já que não proporciona uma teoria parcimoniosa de como a investigação deve seguir de forma coerente com o método e procedimentos de recolha de dados que atribuem com a teoria”.

Entre linhas, seguimos o pensamento estabelecido por Stake (1999) e Campoy (2018) para determinar o uso do Estudo de caso como principal contribuinte para se chegar aos resultados almejados por essa pesquisa. Levando em conta que a utilização do estudo de caso nessa pesquisa apresenta coerência com o método e os instrumentos utilizados para recolhimentos dos dados, exigência essa que torna essa investigação com alto valor de confiabilidade.

Na presente investigação adotou-se o modo de estudo de caso por se tratar de uma análise profunda da influência da formação docente no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano da Escola Municipal da Barra, visto que essa escola possui características próprias pois se trata de uma escola quilombola, estabelecendo uma importante relação entre as formações docentes e a aprendizagem significativa desses educandos.

O estudo de caso para Stake (1999) se concentra na seguinte ideia:

O estudo pode ser realizado com uma criança. Pode ser um grupo de alunos, ou um determinado grupo de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um entre muitos. Em qualquer estudo de caso nos concentramos em esse um. Podemos passar um dia ou um ano analisando o caso, mas por enquanto estamos concentrados que estamos realizando um estudo de caso (p. 15).

No caso dessa pesquisa, atendendo as exigências de Skate, o estudo de caso será realizado com um grupo de professores que trabalham diretamente com os alunos remanescente quilombola.

A escolha de realizar um estudo de caso além de proporcionar uma análise profunda sobre a influência das formações docentes é considerado para Campoy (2018) “um método qualitativo que se diferencia da investigação-ação e dos estudos etnográficos com os que se confundem frequentemente” (p. 292).

Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa. O trabalho de campo – estudo do caso – deverá ser precedido por um detalhado planejamento, a partir de

ensinamentos advindos do referencial teórico e das características próprias do caso (Martins, 2008 p. 03).

Para Kauark, Magalhães e Souza (2010, p. 29), o estudo de caso é “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

É importante ressaltar que uma das principais características do estudo de caso é a utilização de um pequeno grupo de estudo, bem como, o estudo de caso é realizado em seu ambiente natural, proporcionando uma descrição detalhada com uma limitação temporal e espacial, buscando o completo entendimento de sua natureza, suas circunstâncias, seu contexto e suas características para que assim obtenha-se fidedignidade nos dados coletados durante a pesquisa e forneça informações suficientes que contribuam positiva e satisfatoriamente no entendimento da efetividade do lúdico como ferramenta facilitadora da aprendizagem integral da criança.

Com base nesse pensamento Severino (2007, p. 121) destaca que o estudo de caso é “uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Em virtude de se tratar de um caso particular, esse estudo permite a nós investigadores apresentar as principais características relacionadas a eficácia das formações mediante perspectivas de aprendizagem significativa. Sendo essa característica como algo importante e tratado com extrema importância no decorrer dessa investigação.

Algumas características definem o estudo de caso com maior precisão, podendo destacar alguns relevantes para essa investigação que são:

- ✓ Realiza uma descrição contextualizada do objeto de estudo. O principal valor de um estudo de caso consiste em desvelar as relações entre uma situação particular e seu contexto;
- ✓ São estudos holísticos. O investigador há de tratar de observar a realidade com uma visão profunda e, assim mesmo, há de tratar de oferecer uma visão total do fenômeno objeto de estudo, reflexionando a complexidade do mesmo;

- ✓ Reflexionam sobre a peculiaridade e a particularidade de cada realidade ou situação através de uma descrição densa e fiel do fenômeno estudado. Álvarez e San Fabian (2012) apud Campoy (2018, p. 297).

Essas características são importantes, pois permite a nós investigadores abordar coerentemente o estudo de caso e dar profunda coerência e credibilidade a esse estudo. Bem assim esses mesmos autores atribuem outras características que são importantes e merecem ser destacado, de acordo com esses autores o estudo de caso permite iluminar a compreensão do leitor sobre o fenômeno social como também observar o fenômeno estudado em seu ambiente natural e informar as conclusões obtidas sobre eles.

3.3. Contexto da pesquisa

Para compreender alguns entraves vivenciados na Escola Municipal Barra da Comunidade Quilombola-Kalunga é fundamental conhecermos a história da região, compreendendo como se construíram as relações culturais daquela comunidade, considerando o status de remanescentes de quilombo. A cidade de Monte Alegre está localizada no nordeste do estado do Goiás. De acordo com dados atualizados do IBGE a cidade possui 7.730 habitantes, em uma área de 3.119.808 Km².

FIGURA nº 02 – Cidade de Monte Alegre – GO



Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta_Monte_Alegre_de_Goias-73830-Goiias-Brasil

A origem do município se deu no início do século XVIII por ocasião da extração de ouro na região. Nesta época, em 1769 chamava-se arraial do Morro do Chapéu, também conhecida como Santo Antônio do Morro do Chapéu, por ocasião de uma capela edificada em homenagem a Santo Antônio. Apenas em 1852, através da Resolução Provincial número 12, o povoado Morro do Chapéu foi designado município e a administração do município de Arraias foi transferida para o arraial.

De acordo com duas Resoluções Provinciais o povoado retorna a condição anterior de arraial sob a administração do município de Arraias que retorna a Administração para o território atual. Em 1876 deixa de ser arraial e torna-se legalmente uma vila, se tornando município independente de Arraias apenas em 16 de setembro de 1953, pela Lei Estadual número 773, quando passou a se chamar Monte Alegre de Goiás.

O arraial de Santo Antônio do Morro do Chapéu, derivado do Santo padroeiro e o morro onde se localizava, passou a ser sede do Município de Arraias, em 31 de julho de 1852, pela Resolução Provincial nº 12, desconhecendo-se os motivos da transferência. Mais tarde, pelas Resoluções Provinciais nº 5, de 2 de agosto de 1853 e nº 338, de 31 de julho de 1861, a povoação volta à condição de arraial subordinado a Arraias que restaurou a sede da Vila. Em 25 de julho de 1876, pela Resolução Provincial nº 565, o arraial de Santo Antônio do Morro do Chapéu foi elevado à categoria de Vila, extinta anos depois e restaurada em 4 de julho de 1906, pela Lei nº 271, desmembrada de Arraias e instalada em 7 de agosto do mesmo ano, com a nova denominação de Chapéu, lembrando apenas o morro vizinho, com a forma de chapéu desabado. Gentílico: monte-alegrense

Os bandeirantes trouxeram para trabalhar na extração do ouro nos garimpos cerca de 1800 escravos negros, assim, deduz-se que a população da época se constituía basicamente de garimpeiros (representados por uma minoria branca e parda) e de escravos (representados por negros escravizados). Justifica-se então o surgimento e as intenções de um dos primeiros quilombos no Brasil se localizar em Monte alegre de Goiás. Ao conhecer os interesses movidos para a criação dos mesmos, basta perfazer o período colonial até o século XX, por meio de decretos, leis e depoimentos orais para compreender a importância do reconhecimento dos direitos dos povos quilombolas. As comunidades quilombolas foram reconhecidas enquanto território Kalunga, assim como outros quilombos no Brasil, através da inserção do Artigo 68, das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição

Federal de 1998. Na tentativa de diluir atividades raciais no Brasil, a luta dos povos remanescentes de quilombos pela apropriação legal de seus territórios surge como um desafio a mais no país, pois resulta numa demanda particular nos “campos específicos” (Bourdieu, 1989). Entende-se que:

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'Dwyer, 1995, p. 20)

Assim, a Comunidade Kalunga está localizada em três municípios do Estado do Goiás: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, com uma área de 253.200 (duzentos e cinquenta e três mil e duzentos) hectares, e uma população em torno de 3.753 (três mil, setecentos e cinquenta e dois) habitantes.

pretendiam designar aos jesuítas a responsabilidade de formação de seus descendentes pelo método Ratio Studiorum, sendo o mais sensato enviá-los à Europa para que tivessem um aparato epistemológico digno de sua hierarquia social.

No período de 1808, com a criação das escolas isoladas, sob regência dos jesuítas ainda, consta, segundo Pimenta (2014) que cerca de 3 mil bolsas de estudos foram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra. Nesta perspectiva, percebe-se que a formação pretendia atender as necessidades aos elitizados que compunham a classe mais abastada, reforçando suas bases hegemônicas e consequentemente, corroborando para os planejamentos políticos do regime vigente. Certo que, os motivos que geriam a coroa eram de proporcionar “sinais de independência cultural e política da Colônia”. (Fávero, 2000, p. 20).

Desta maneira é possível visualizar os mecanismos de implantação que foram sendo adotados pelos dirigentes da nação, desde o período colonial até o século XXI, que gestaram a educação brasileira. O percurso histórico da educação no Brasil, realizada no primeiro capítulo delineia os caminhos que as instituições de ensino foram aderindo até aportarmos na criação de unidades escolares em território quilombola, em especial destaque, a Escola Estadual Calunga II, em Monte Alegre-GO. O povo Calunga e sua comunidade torna-se ícone dessa relação, levando-nos a legitimar espaços quilombolas enquanto resgate de uma herança colonialista baseada nas relações racistas.

Portanto, ressignificar as relações entre os povos remanescentes quilombolas e as outras demandas sociais leva-nos a refletir se as práticas de opressão outrora praticadas foram erradicadas ou se houve uma transposição de valores culturais em que persistem as práticas autoritárias. O Estado de Goiás constituiu-se, conforme afirmado anteriormente, de uma formação histórica e econômica na exploração das minas de ouro em larga escala, por todo o território goiano os latifundiários colocaram estrategicamente os escravos negros para a execução do trabalho braçal na extração do minério.

Conforme Viana, “entre 1736 a 1750 havia uma população escrava de 60% dos habitantes da província de Goiás”, e que a fundação de Monte Alegre-GO se constituiu no período entre 1740 e 1769. Conforme O’Dwyer (1995), a formação dos quilombos no Brasil iniciou-se no século XVII, após décadas de cativeiro, de trabalho

escravo, os negros reuniram força e mantiveram resistência, através de “mecanismos de resistência”. Originária do século XVII, a Comunidade Kalunga manteve resistência e criou mecanismos de fuga e esconderijos, sendo reconhecida comunidade remanescente de quilombo no século XVII. Quilombo entendido, como: “sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes com conteúdos etnográficos e culturais”. Dialogando por meio da historiografia pode-se obter os subsídios necessários para estabelecer relações de compreensão desses valores estruturantes, como as políticas públicas de apoio a estas comunidades, num debate relevante sobre a manutenção ou não da infraestrutura social vigente, assim como de uma pedagogia própria àquela comunidade.

No seio da própria comunidade persiste um debate quanto ao reconhecimento dos direitos e deveres sociais, históricos e culturais de cada quilombola, seja enquanto sujeito, seja enquanto comunidade. Nesse sentido, presencia-se divergências quanto ao currículo que deve ser trabalhados nas escolas localizadas em território remanescente de quilombo. Os primeiros indícios do que remonta uma educação regular em Monte Alegre-GO, apareceu entre as décadas de 1960 e 1990, a qual se constituía em propriedades privadas (residências) ou em “ranchos provisórios” com material ofertado pelo estado e pela prefeitura, como algumas carteiras e a merenda escolar; os livros didáticos eram fornecidos pela FAE, e tanto o calendário escolar quanto a proposta pedagógica era a mesma que atendia as escolas públicas em todo o estado.

Deve-se entender que o território Kalunga possui como característica a dificuldade de acesso, conforme comentado anteriormente. Fator impeditivo para conseguir profissionais da educação habilitados que residam e atuem na educação da instituição pesquisada, portanto, a maioria dos professores é leiga: da própria comunidade ou oriundos da cidade de Monte Alegre. Dentre estes aspectos, alguns persistem atualmente.

Para essa pesquisa foi selecionada a Escola Municipal da Barra – situada nesse município de Monte Alegre. Onde a mesma está localizada em comunidade Kalunga, que se trata da zona rural. Escola de pequeno porte, onde é composta por 2 (duas salas de aula, 1 (um) banheiro feminino e (1) um masculino e uma cozinha. Nessa escola lecionam duas professoras para duas salas multisseriadas.

Figura Nº 04 – Fachada da Escola Municipal da Barra



Fonte: elaboração própria

3.4. Participantes da Pesquisa

Após contextualização da pesquisa procuramos abordagem de participantes que estivessem diretamente ligados a instituição investigada e principalmente relacionados a temática abordada para esse estudo. No entanto como a temática em estudo está bastante relacionado aos docentes, visto que se trata das formações como algo imprescindível para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano da Escola Municipal da Barra.

Dessa forma por ser uma escola com apenas dois professores que lecionam em salas multisseriadas pudemos abranger toda população presente nessa escola. Ao final podemos dizer que a população representa a mesma quantidade de participantes, em um total de 2 (dois) professores.

3.5. Técnicas e Instrumentos: Construção

Essa parte que define a escolha dos instrumentos é uma das partes que requer mais atenção por parte do investigador. Pois é uma das partes mais importantes de

uma investigação científica. De acordo com Lakatos (2003, p.163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”.

Por sua vez, a escolha instrumental significa ter em mente o que se pretende coletar, visto que é necessário compactuar com a afirmação de Lakatos e ressaltar que para que essa pesquisa chegue aos fins propostos pelos objetivos, os instrumentos utilizados estão relativamente alinhados com o método. Com intuito de poder abranger o tema estudado, foram utilizadas todas as técnicas e instrumentos possíveis que correspondessem ao método, para que os dados coletados fossem suficientes para responder aos tais questionamentos estabelecidos nessa pesquisa. Uma das técnicas utilizadas na coleta de dados foi a entrevista em profundidade, que para Campoy (2016, p.288) “a entrevista em profundidade também é conhecida como qualitativa não estruturada, aberta ou não padronizadas”.

Para Lakatos (2003, p.195):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A escolha desse instrumento permitiu recolher informações a respeito dos pontos de vistas, angústias, sensações sobre o processo da Educação Inclusiva, bem como, conseguimos focar na subjetividade dos participantes. Campoy (2016, p. 314) “considera a entrevista como uma técnica qualitativa, utilizada com maior ou menor profundidade, flexível e dinâmica, que permite recorrer a uma grande quantidade de informações de uma maneira mais próxima e direta entre o entrevistador e o entrevistado”. Além disso, é necessário relatar que a entrevista em profundidade trata-se de uma ferramenta qualitativa, que tem a capacidade de estabelecer relação com o enfoque dessa pesquisa, que possibilitou recolher os dados, interpreta-los e descreve-los em toda sua integridade.

De acordo com a afirmação de Campoy (2016, p.316):

A entrevista é uma técnica de investigação científica que utiliza a comunicação verbal para recorrer a informações com relação a uma determinada finalidade. Pois na entrevista, o investigador é o instrumento de investigação e não um simples protocolo ou formulário de entrevista.

Ainda com intenção de responder aos objetivos propostos nessa pesquisa, além da entrevista em profundidade foi utilizado a técnica de observação que de acordo com a afirmação de Campoy (2016, p. 317):

Por nossa parte, entendemos por observação sistemática, também chamada de estruturada, a recorrida de informações previamente planejada e registro controlado de dados mediante codificação e análises com uma determinada finalidade para a investigação, sem que se aplique nenhum tipo de manipulação ou modificação.

Optou-se por utilizar a técnica de observação no sentido de obter provas sobre as questões da aprendizagem dos alunos na escola pesquisada, pois é sabido que, os processos observacionais permitem um contato mais direto com a realidade educacional. Lakatos (2003, p. 191), “do ponto de vista científico, a observação oferece uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de pesquisa, havendo por isso, necessidade de se aplicar mais de uma técnica ao mesmo tempo”. A observação foi utilizada com requisitos pré-estabelecidos para responder aos propósitos estabelecidos, ou seja, seguindo critérios sociais, estruturais e comunicativos, dessa forma essa técnica foi considerada extremamente relevante para obtenção de dados nessa pesquisa, pois acredita-se que para descrever as situações selecionadas, essa técnica torna-se indispensável.

3.6. Validação dos Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram previamente encaminhados a 5 professores – Doutores da Universidade Autônoma de Assunção – UAA, com o propósito de análise e conseqüentemente propor alguma alteração que se torne relevante para pesquisa. Seguindo as orientações dadas por Campoy (2016, p.199)

que diz que: “avaliar as propriedades psicométricas de um instrumento resulta basicamente determinar a qualidade de sua medição. Existem duas características métricas essenciais para valorizar a precisão de um instrumento são: a validade e a confiabilidade” (Os especialistas seguiram dois critérios estabelecidos para validação: - Coerência, na qual estabelece que as perguntas devem estar correlacionadas com os objetivos dessa pesquisa. - Clareza, nesse ponto foi observado se as perguntas proporcionariam compressão por parte dos entrevistados. O resultado dessa avaliação dos expertos resultou: - Mudanças nos conceitos utilizados para elaboração das perguntas no guia de entrevista e roteiro de observação. - As entrevistas foram acrescentadas 4 perguntas.

3.7. Processo da pesquisa

Para essa pesquisa é importante que seja relatado os passos que foi seguido com relação a aplicação das técnicas e instrumentos para recolhimento dos dados. Com relação ao processo de pesquisa podemos afirmar que:

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (Minayo, 2001, p.25)

Antes de adentrar ao campo de estudo para aplicações dos instrumentos e técnicas, acreditamos que seria importante apresentar os objetivos desse estudo para as escolas investigadas e para todos os participantes, pois de acordo com Minayo (2001, p.55):

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa

forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação.

Com base na proposta de Minayo a pesquisa estabeleceu-se nos seguintes passos:

A primeira técnica utilizada para coleta de dados foi a observação sistemática, diante disso, empenhados em analisar as questões sobre a aprendizagem dos alunos dessas duas turmas, foi realizada observação nas duas salas multisseriadas, através de roteiro com critérios pré-estabelecido pudemos tomar nota sobre as questões físicas, a existências de recursos pedagógicos e tecnológicos.

As observações foram feitas através de visitas agendadas previamente com a gestoras, onde todas demonstraram imensa satisfação em nos receber. Esse processo foi realizado entre os meses de março a abril de 2018, no qual nos possibilitou um olhar minucioso, diferenciado nos espaços escolares, nas atividades aplicadas a turma, relacionamento professor/aluno, aluno/aluno e principalmente sobre as questões que abordam a aprendizagem dos alunos. Foram também realizadas entrevistas em profundidade com professores que foram realizadas em meados do ano de 2018, especificamente entre os meses junho e julho, em encontros previamente agendados, que aconteceram na própria instituição.

O método estabelecido para registro das respostas se deu através de gravações, pois cremos que as informações seriam recolhidas na íntegra de forma objetiva e subjetiva e nenhuma informação seria perdida. Diante desse contexto é necessário ressaltar os professores demonstraram imensa satisfação em participar dessa pesquisa, não havendo nenhum problema na concretização dessa técnica.

3.8. Questões Éticas

Os princípios fundamentais dessa pesquisa é o respeito pelas pessoas, especialmente pelos participantes que deram sua contribuição para concretização desse trabalho. De acordo com o relatório de Belmont (The Belmont Report, 2000), “os princípios básicos da ética perante investigações que envolvam Seres Humanos assentam em três pilares básicos, o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça”.

Por essa pesquisa possuir um tema que implica diferentes pontos de vista, é necessário assegurar a identidade de todos os participantes, entretanto para garantir

seu anonimato, total sigilo perante as respostas dadas, foram adotados os seguintes códigos: P1 e P2 – Utilizado para identificar os professores entrevistados, do 1 ao 2.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo se detém em apresentar os dados devidamente interpretados segundo a opinião dos participantes, como também apresentar os resultados recolhidos a partir das observações.

Assim discorreremos sobre a influência das formações docentes como contribuintes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, a fim de responder a problemática em questão através da participação dos docentes e da observação acerca da temática estabelecida por essa pesquisa.

Segundo o Gil (2008, p. 175):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para Lakatos (2003, p. 167) análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”, [...] enquanto interpretação dos dados é “a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

No mesmo contexto, Campoy (2018, p. 55) define que “análise tem como objetivo acercar o entrevistador o mais possível ao mundo ou a experiência contada pelo entrevistado”.

Por sua vez, entendemos que a proposta dessa pesquisa é apresentar respostas aos objetivos propostos e dessa forma acreditamos que a melhor forma de apresentar resultados e assim atender as exigências dessa investigação seria por análise entre os objetivos.

A apresentação da análise dos dados seguirá a dinâmica por objetivos, no qual será apresentado da seguinte maneira:

4.1. Análise das observações e entrevistas através dos objetivos

4.1.1. Sobre descrever o perfil dos docentes que atuam na escola da Comunidade Quilombola kalunga

Com respeito a descrição do perfil dos professores que lecionam nessa escola, todos são do gênero Feminino.

Referente a procedência geográfica que lecionam os professores dessa escola, por ser a escola Municipal da Barra uma escola de Zona Rural, esses professores relatam que lecionam apenas nessa escola que corresponde a uma escola de Zona rural. Especificamente situada na área Kalunga.

Figura Nº 05 – Localização da Escola Municipal da Barra



Fonte: Elaboração própria

Essa imagem apresenta a localidade onde está construída a Escola Municipal da Barra. Se trata de uma localidade na zona rural do município de Monte Alegre.

Com relação a esse questionamento que aprofunda o objetivo referente a descrever o perfil dos docentes da referida escola, quisemos saber se algum dos professores possuíam descendência indígena. De acordo com essa abordagem percebemos que os professores não possuem origem indígena sendo esses professores residentes na cidade e se deslocam para trabalhar nessa comunidade.

Assim, também conhecemos através desse questionamento a faixa etária dos participantes dessa investigação. Assim apresentamos que os dois professores se encaixam na mesma faixa etária que estão entre 31 e 40 anos de idade.

Com relação a formação acadêmica dos professores dessa escola, verificamos que um dos professores possui apenas o ensino médio, e o outro professor possui ensino superior completo. De antemão apontamos que um dos professores não possuem formação específica para trabalhar com alunos do 1º ao 5º ano, sendo que esse professor não está habilitado para lecionar com segurança nessas salas de aulas, sem contar que estamos falando de salas multiseriadas, que requer dos profissionais de educação uma dinâmica diferenciada.

Ainda respondendo o primeiro objetivo dessa pesquisa, podemos aqui descrever que o professor que possui nível médio leciona há 4 anos. Já o professor que possui ensino superior completo, está em efetivo exercício da profissão há 21 anos.

O professor destacado com formação em ensino médio leciona nas turmas multisseriadas de 1º ao 3º ano, este nomeado por indicação política, já o professor que possui ensino superior leciona com as turmas 4º e 5º ano este efetivo do quadro de funcionários públicos.

Imbuídos no intuito de descrever os profissionais que lecionam nessa instituição, questionamos junto aos mesmo o que eles entendiam sobre educação quilombola.

Mediante suas respostas obtivemos considerações importantes que nos faz relatar que os professores possuem entendimento com relação a temática estabelecida por essa pesquisa.

Para o P2 a educação quilombola “é um modelo que visa minimizar ou contextualizar o modo de vida e facilitar o processo de ensino aprendizagem”.

Para o P1 “é uma educação voltada para as crianças das comunidades Kalunga que não tem condições de ir para a cidade estudar, e que precisam de uma educação voltada para realidade delas.

Nessa concepção de analisar o conhecimento dos professores sobre a educação quilombola, percebemos que a visão sobre esse questionamento visa ampla consideração. Ou seja, para o P2 vivenciar a educação quilombola condiz com se adequar ao contexto vivido e assim o retorno é a aprendizagem significativa desses alunos.

Já para o P2 a educação quilombola facilitou o acesso dessas crianças a escola pelo fato delas não precisarem se locomover até a cidade.

4.1.2. Sobre analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra

Em respeito à temática abordada nessa investigação, enfatizamos junto aos professores questionamentos que respondessem a esse objetivo e nos trouxesse resultados sobre a formação dos professores da Escola Municipal da Barra.

Seguiremos essa análise discorrendo sobre os cursos que são oferecidos para esses professores. Assim, questionamos quais os cursos ou formações oferecidas pela secretaria de educação.

Como respostas tivemos:

“Nenhum” P1.

“Desde que dou aula no Kalunga, não foi oferecido nenhum curso” P2.

Entre uma resposta e outra percebemos que para o P2 as oficinas pedagógicas são consideradas cursos de aperfeiçoamento. Nesse ponto apresentamos uma importante definição envolvida nessa pesquisa, ou seja, com esse questionamento descobrimos que não são oferecidos cursos de aperfeiçoamento ou qualquer formação voltada para a equipe de professores. Nos possibilitando compreender que os professores não são auxiliados por formações que são elaboradas e defendidas em diversas leis nacionais que abordam esse requisito.

Além desses cursos que possivelmente estavam sendo oferecidos pela secretaria de educação perguntamos quais os cursos os professores participam nesse exato momento. Queríamos nesse momento se espontaneamente os docentes procuram meios para enriquecer suas práticas e vivenciar ações que facilitem a adesão ao conhecimento.

Diante desse questionamento chegamos ao resultado de que “no momento não há cursos oferecidos para os professores da rede municipal” P2.

“Nenhum” P1.

Dois fatos podemos destacar nesse momento, em que abordamos a existência de formações ou cursos de extensão; nessa parte também percebemos que os professores não procuram meios de aperfeiçoar suas práticas, isto é, não participam até o momento de cursos formativos.

Mediante a confirmação da ausência de cursos de aperfeiçoamento quisemos saber dos professores se eles se sentem preparados pedagogicamente para ministrar aulas a uma clientela de características tão próprias como os quilombolas.

O P1 descreve: “Não sou concursada e não me sinto preparada, pois além das turmas serem multisseriadas, não temos ajuda do coordenador”

O P2 descreve: “Sou pedagogo, fiz magistério, mas nunca tivemos nenhum curso ou metodologias que nos favorecessem nas salas multisseriadas. Temos inúmeras dificuldades, falta pré-escola, auxílio dos pais e de uma coordenação eficaz, por isso ficamos de mãos atadas. Quanto ao processo de ensino aprendizagem, fazemos o que podemos”.

Diante da abordagem dessa pergunta percebemos a insegurança dos professores em ministrar aula sem a ajuda de um coordenador que lhes pudesse auxiliar junto ao processo de ensino aprendizagem. Para esse professor a insegurança acontece diariamente em constante impasse. Pois o acesso aos cursos tem sido dificultados pela falta de acesso, até mesmo acomodação por parte deles mesmos.

O fato das turmas serem multisseriadas também requer mais preparação por parte dos professores, pelo fato de diversos níveis educacionais estarem presentes em uma mesma sala de aula. E é justamente isso que aponta esse professor. O P1 explica que esse fator é um grande impedimento juntamente com a falta de apoio de um coordenador pedagógico que lhes auxilie nessa trajetória.

O P2 é bem mais enfático quando estabelece alguns pontos que dificultam nessa dinâmica educacional, onde relata ausência dos pais e de um coordenador como algo indispensável em um processo significativo de aprendizagem.

O discurso envolvendo a família é algo muito discutido atualmente em todas as esferas educacional no Brasil e no mundo e não seria diferente dentro dessa instituição. A falta de participação familiar é algo destacável nessa análise, os professores sentem que a falta da participação dos pais acarretam danos no desenvolvimento dos alunos refletindo na aprendizagem significativa.

Por sua vez, aprofundamos nosso entendimento acerca da temática e pedimos aos professores descrevessem o cenário de um curso de formação continuada ideal para o desenvolvimento profissional de um educador.

“Os cursos deveriam ser no Kalunga, onde estão as escolas e os nossos alunos, os temas dos cursos também voltados para os conteúdos que trabalhamos na sala” P1.

Para o P1 os cursos deveriam existir e esse curso fosse aplicado dentro da realidade kalunga, com temas que abordasse a realidade dos alunos que

frequentam essa escola, algo que estivesse ligado diretamente à realidade desse alunado.

“Primeiramente que fosse ministrado no próprio quilombo, que houvesse uma maior contextualização, materiais acessíveis e de fácil compreensão e acima de tudo que tivesse acompanhamento, pois já fizeram cursos, livros, porém ficaram na teoria” P2.

Um fato apontado no discorrer desse objetivo nos revela que para esses professores solicitam uma formação dentro da própria realidade e contexto que lecionam. Algo realmente voltado para a realidade vivida. Ademais, fazem relevância a um material de qualidade, acessível e de fácil compreensão, ou seja, tudo muito voltado para o convívio dos alunos.

Para esses profissionais é necessário que os projetos deixem de se tornar teoria e passe a se tornar real e verdadeiramente efetivo dentro da escola.

Algumas atitudes defendidas por esses profissionais nos faz relatar algumas de nossas impressões sobre o objetivo proposto, pois é nítida o quanto os cursos e formações seriam capazes de fortalecer as práticas metodológicas e transformar os professores em profissionais seguros que possam transformar os alunos em cidadão críticos e ativos podendo contribuir com a sociedade em que vive.

Objetivo claro e defendido por grande parte dos professores brasileiros em busca de uma educação mais responsável e capaz realmente de dar frutos positivos.

Esse objetivo nos mostra até o momento a importância que a formação continuada possui para que esses professores desenvolvam suas técnicas educacionais com mais segurança.

Assim perguntamos também, abordando esse mesmo objetivo, qual a influência da formação no processo de aprendizagem dos alunos.

Para o P1 “a formação é muito importante, pois dá ao professor conhecimentos para trabalhar em sala de aula”.

Como já viemos debatendo ao longo dessa análise, confirmamos através da fala desse professor que as formações enriquecem o conhecimento dos professores, tratando-a como muito importante.

Para o P2 “antes os professores que lecionavam na comunidade eram pessoas que tinham nascido aqui, não tinha nenhuma formação e a educação era muito precária, hoje temos alguns professores com cursos superiores. A formação é primordial”.

Esse questionamento nos faz entender o quão é importante a formação influencia na aprendizagem dos alunos, pois para esses professores a formação é primordial para desenvolvimento de prática que correspondam as necessidades educativas dos alunos que compõe a escola Kalunga Municipal da Barra.

Por algum tempo, essa escola tinha em sua escola professores de origem quilombola que viviam na própria comunidade e não possuíam formação adequada, e classificam esse período em que isso acontecia, como uma educação precária.

Resumo final do 2º objetivo que trata de analisar a formação dos professores da Escola Municipal da Barra

Ao final desse objetivo é possível descrever tamanha importância das formações contínuas para os professores dessa instituição. Pudemos perceber que esses professores não dispõem de formações oferecidas pela secretaria de ensino do município de Monte alegre de Goiás o que dificulta a prática vivenciada dentro dessa instituição. Como também não participam de cursos espontaneamente, não procuram cursos de extensão para que lhes ajudem nessa trajetória e lhes proporcione segurança em lecionar em turmas multisseriadas. Pois no momento não encontramos professores com desejo de crescer profissionalmente dentro de sua profissão. Resumindo, não buscam algo que possa sanar suas inseguranças diárias.

Nesse mesmo ponto os professores relatam a falta de auxílio profissionais para auxiliá-los, refletem que a falta de um coordenador de apoio dificulta o trabalho, principalmente por se tratar de salas multiseriadas. Onde encontram diversos níveis escolares em uma mesma sala. Sentem a necessidade de ajuda em relação as atividades aplicadas como também com o acompanhamento diário.

Destacamos como fator importante destacado pelos participantes a ausência da família fatores indispensáveis para concretização de uma aprendizagem significativa. Para todos os professores, e como já discutido acima, não existe educação sem a participação familiar. O apoio familiar se torna primordial para a transformação da realidade encontrada na Escola Municipal da barra.

Além do mais, foi destaque por esses professores a necessidade de se apresentar projetos que estejam realmente direcionados a realidade vivenciadas por esses alunos e não projetos que dia após dias estão aplicados apenas na teoria.

É conscientemente refletido esse tema de aplicabilidade da realidade quilombola no desenvolvimento de projetos escolares. O objetivos desses projetos

deve estar totalmente voltado para a realidade da comunidade quilombola, já que se evidenciam características tão próprias e de necessidades escolares tão subjetivas.

4.1.3. Sobre verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Os objetivos dessa pesquisa foram criados para que fosse possível responder a problemática em questão, entretanto esse terceiro objetivo pretendeu entender como acontece o processo de ensino aprendizagem dos alunos dessa escola.

Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, vários pontos necessitam estar presentes e assim favorecer esse processo. No entanto questionamos com os professores da Escola Municipal da Barra como eles avaliam a aprendizagem dos alunos.

O P2 fala que “em alguns casos quando há acompanhamento dos pais é favorável, no entanto isso é minoria, grande parte só estuda por causa dos programas sociais, o processo de ensino aprendizagem torna-se difícil e quase impossível”.

Nesse caso, notamos o P2 um pouco pessimista com relação a aprendizagem dos alunos, visto que aponta que os programas sociais oferecidos pelo governo brasileiro servem apenas para encher as escolas de crianças que não conhecem o verdadeiro sentido da educação.

Aqui conhecemos a importância da participação dos pais na vida educacional dos seus filhos pois de acordo como P2 é a minoria e sempre os que aparecem nas reuniões escolares são apenas pais de alunos que não passam por problemas de indisciplina ou de aprendizagem.

O P1 diz: “como não temos formação e nem condições materiais fica difícil dar uma aula de qualidade, portanto a aprendizagem é muito precária”.

Já o P1 revela que alguns fatos dificultam a aprendizagem fluir e define que a falta de materiais dificulta o desenvolvimento de uma aula mais prazerosa. Nesse caso, uma reclamação simples e que encontra-se tão enraizada dentro dessa escola.

Aprofundando a importância de uma avaliação formativa, quisemos saber quais os objetivos da avaliação para essa instituição.

O P2 revela que “a avaliação acontece para cumprir as exigências formais da secretaria, para mim me ajuda a avaliar minha atuação e fico muito frustrado por não conseguir alcançar os objetivos por causas das nossas necessidades”.

O sentido avaliativo para secretaria de educação é diferenciado para esse professor. Para um os professores os dados são requisitos dos números que a secretaria exige de todas as instituições educativas, no entanto para esse professor toma um sentido favorável.

Bem assim acontece com a opinião do P1 quando revela que “a avaliação acontece apenas para fornecer números para a secretaria de educação. Sinto que não estão preocupados com a aprendizagem dos alunos e sim mostrar que estão oferecendo estudo para os remanescentes quilombolas”.

Nesse contexto, entendemos que a secretaria se preocupa apenas com números relativos com a avaliação deixando o foco principal da aprendizagem em segundo plano.

Ainda intentos em responder a esse objetivo, pedimos para os professores relatar quais as principais dificuldades para atingir a aprendizagem significativa dos seus alunos.

Para o P2 a “falta de acompanhamento dos pais, desinteresse e falta de perspectiva de futuro dos alunos, excesso de faltas e falta de investimento e atenção das autoridades municipais”.

Para o P1 “são muitas as dificuldades, mas para mim a principal é a falta da família, os pais não se importam com a escola dos filhos”.

São relatos importantes para definição dessa investigação, entre os itens apontados, a questão da participação familiar, foi relatada pelos dois professores.

Nesse caso, perguntamos quais as principais providências necessitam serem tomadas para que a aprendizagem seja de fato significativa, assim, para o P2 “em primeiro lugar que a política não interfira na seleção dos professores, que esses tenham um mínimo de formação para atuarem na sala de aula., acompanhamento pedagógico da coordenação e investimento da prefeitura na educação quilombola”.

São necessidades básicas que necessitam serem aderidas para que a educação quilombola se torna de fato algo de grande qualidade e que os alunos consigam meios para desenvolver suas habilidades.

Para o P1 “a secretaria deveria oferecer cursos de capacitação para os professores voltados para a realidade dos alunos, o coordenador pedagógico nos

ajudar com sugestões metodológicas e ter materiais didáticos para trabalharmos como nossos alunos”.

Já interpretando o dito pelo P1, ficou claro que alguns itens apontados já são tão dialogados entre os componentes dos sistemas de ensino. Algo tão simples e de tão grande relevância e que ainda está tão ausente dentro das instituições.

Sabemos que alguns materiais, recursos são auxiliares das práticas pedagógicas e contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nesse caso através da fala dos atores participativos dessa pesquisa, nos foi relatado que a escola não dispõe de nenhum recurso ou material que venha contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem.

Como também nos foi relatado que esses professores não dispõem de auxílio pedagógico algum. No entanto o P2 nos repassa informações importantes sobre a ajuda pedagógica: “uma vez por mês vamos na cidade receber o pagamento e temos um encontro com o coordenador da secretaria para repassar alguns materiais e recebermos cobrança, mas suporte pedagógico, nenhum.

Uma realidade enfrentada por esses profissionais da Escola Municipal da Barra, enfrentado dia a dia em busca de pela sorte chegar à conclusão de seus objetivos.

A aplicação da técnica de observação nos permitiu acrescentar informações importantes referentes a resposta desse objetivo e também mostrar a realidade da Escola Municipal da Barra no qual corresponde a itens importantes e que contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A escola como dito anteriormente é de pequeno porte, as salas são pequenas sem espaço suficiente para desenvolvimento de aulas lúdicas, ou seja, não há espaço suficiente para acomodar as crianças de forma que facilite a locomoção e interação, itens de extrema importância para o desenvolvimento das aulas.

Através da observação pudemos confirmar a fala dos professores quando nos relata que a escola não possui nenhum tipo de material que possa ser utilizado em favor da aprendizagem, além de um quadro de giz.

No decorrer das observações, no qual foram feitas em uma duração de 21 dias recolhemos diversos resultados relevantes que certamente contribuirão com a resposta dessa problemática, bem como para estudos futuros.

A técnica de observação contribuiu muito em dar resposta ao 3º objetivo que trata de analisar como acontece a aprendizagem desse alunado.

Dessa forma, em uma análise geral dessa observação é cabível ressaltar que as aulas são desenvolvidas de forma muito tradicional e com poucos recursos, já que a escola não possui. O tradicionalismo encontra-se muito presente nas aulas, tanto da P1 como da P2. Por se tratar de salas multiseriadas com diversos níveis de aprendizagem, o atendimento individual por parte dos professores torna-se quase impossível.

Como tentativa de atender as necessidades educativas dos alunos os professores utilizam o livro didático para atender os níveis seriados e assim conseguir repassar a aula de forma mais simplificada.

Figura Nº 06 – Espaço – Sala de aula



Fonte: Elaboração própria

A sala que estudam os alunos de 1º, 2º e 3º ano A sala é pequena, tem um armário que a professora guarda alguns materiais, tem um quadro, que ainda é de giz. Na

escola não têm televisor nem qualquer recurso tecnológico, o professor só dispõe de livro didático e o quadro giz. Ainda se usa mimeógrafo para copiar as atividades. As brincadeiras acontecem no recreio onde as crianças ficam em um pequeno salão brincando umas com as outras.

As crianças são muito humildes e muitas delas nunca foram à cidade. A vivência que tem é a transmitida pelos pais e familiares, o professor também não tem muito a oferecer de diferente, apenas o que tem no livro didático.

Referente a observação nas turmas de 4º e 5º ano, a sala possui espaço limitado, a sala é muito pequena, com um armário no canto com alguns livros velhos. O salão também pequeno, as crianças brincam no quintal, quando está capinado, pois nem sempre está capinado, há perigo de cobras. Não tem televisor e nenhum material pedagógico diferenciado para o professor trabalhar.

As aulas são monótonas. Devido a sala ser multisseriada existe uma grande dificuldade para o professor trabalhar, os alunos são indisciplinados e desinteressados e os pais não acompanham. Não há material didático, o professor só usa o quadro e o livro didático.

A dinâmica da sala multisseriada fica comprometida pelos diversos níveis que ali se encontram. Pois as turmas iniciais necessitam de uma dinâmica mais lúdica que envolva atividades prazerosas e da forma que estão sendo ministradas as aulas ficam quase impossível de ser realizada de forma envolvente.

Figura Nº 07 – Momento da aula



Fonte: Elaboração própria

Nessa imagem podemos retratar o que foi descrito pela observação, os alunos não se envolvem na dinâmica das aulas, na verdade não existe uma dinâmica diferente da que foi observada durante os dias de aplicação dessa técnica. Os alunos estão sempre desmotivados. Os professores não incentivam a participação dos alunos com indagações, são sugeridas apenas atividades no livro ou na lousa e solicitado que eles respondam as questões, sem nenhuma intervenção do professor.

Com relação a aprendizagem, nota-se que não é satisfatória em se tratando dos níveis de escolaridade, ou seja, os alunos do 4º e 5º ano ainda apresentam dificuldades na leitura e na escrita, sendo necessário ainda alfabetizá-los.

Assim, é cabível ressaltar que referente a aprendizagem essa ainda fica muito a desejar, ficando claro e evidenciado que as formações e também o acompanhamento pedagógico poderia contribuir e sanar as dificuldades existentes dentro de cada sala de aula, auxiliando no atendimento individual e acompanhamento do desenvolvimento dessa aprendizagem que encontra-se em defasagem.

Ainda com intuito de dar sentido a aprendizagem dos alunos, descobrimos que a avaliação dentro desse município está sendo utilizada apenas como repasse

numérico para os dados da secretaria. Não há objetivo de diagnosticar através da observação defasagem e assim torna-se uma ferramenta de acompanhamento e tomada de atitudes.

Como em tantas instituições Brasil a dentro, essa não age diferente das demais, em se tratando de objetivos avaliativos essa também segue o mesmo trajeto, a avaliação serve apenas para repasses numéricos ou até mesmo como instrumento de punição.

FIGURA Nº 08 – Escola Municipal da Barra



Fonte: Elaboração própria

Acreditamos que essa imagem nos fale mais que mil palavras, colocamos em análise a estrutura física da escola, e entendemos que uma estrutura física, composta por matérias necessários para a necessidade de cada aluno, contribui diretamente com o desenvolvimento de forma ampla de cada aluno que se encontra inserido nesse contexto.

Alguns estudo comprovam que o acolhimento dos alunos torna-se favorável a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Quando o aluno pode desfrutar de um ambiente tranquilo, aconchegante, ventilado, com materiais e profissionais de qualidade a aprendizagem acontece de forma mais simples.

No entanto, a forma como estão sendo acolhidos os alunos nessa escola não está seguindo as normas que exige a educação básica. Como já relatado o espaço é precário, com péssimas condições físicas.

Sabemos que o projeto político pedagógico é um documento que rege grande parte das ações desenvolvidas dentro de uma instituição escolar, e que esse documento é construído pelos próprios funcionários da escola exatamente porque conhece a realidade vivida, justamente porque essas ações devem ser pautadas na realidade e necessidades educativas de toda a escola.

Sendo assim, sabendo que algumas ações são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, assim questionamos junto aos professores qual foi seu papel na construção do projeto político pedagógico.

De acordo com a fala dos professores, esses que compõe atualmente o quadro docente da escola, não participaram da produção desse documento.

Vejamos suas falas:

“Quando fui contratada para trabalhar no Kalunga já estava pronto, não participei da elaboração’ P1.

Bem assim retrata o P2:

“Infelizmente não participamos da elaboração do Projeto político pedagógico”.

É importante destacar mais uma vez, de forma mais concisa, que o Projeto político pedagógico é elaborado pela equipe escola que trabalha na escola, pelo fato de conhecer as necessidades educativas dos alunos, e esse documento necessita compactuar com a realidade local.

Mesmo a professora que encontra-se nessa escola há 21 anos não participa em nenhum momento da produção desse documento.

Mesmo após sabendo que não houve participação alguma desses professores na produção do projeto político pedagógico foi importante descobrir se esses professores conhecem o teor das ações contida nesse importante documento.

Acreditamos que a relevância de englobar questões ligadas a sua realidade nesse documento enriquece o conhecimento sobre suas raízes e assim centraliza o aluno dentro de sua realidade entusiasmando-o por saber que faz parte de um todo e assim define sua importância como futuro cidadão.

Assim, quisemos saber se o projeto político pedagógico contempla aspectos sobre a educação quilombola e quais esses aspectos.

De ante mão, apontamos que esses professores sabem que o projeto existe mais jamais tiveram acesso a esse documento.

Vejam suas falas:

“Sei que há, mas não temos acesso a ele, temos salas multiseriadas e um lugar de difícil acesso, somos esquecidos” (P2).

A fala do P2 nos revela grandes impressões acerca da utilização desse projeto, além de perceber que esse projeto não foi engavetado como acontece na maioria das escolas, simplesmente ele não encontra-se na escola, algo terrivelmente omissivo.

Além disso essa professora detalha mais uma situação de desconforto, reflete mais uma vez sobre as dificuldades de uma sala multisseriada, além do que apresenta a angústia do abandono a uma localidade de difícil acesso.

Vejam o que o P1 diz sobre esse questionamento:

“Nunca tive acesso a esse projeto”.

Nessas duas falas conhecemos um pouco mais sobre a incômoda situação presente nessa esfera. O fato de um documento que deve ser construído de forma democrática por todos da escola, evidencia o desacordo com a realidade que deve ser levada em conta sempre que houver a necessidade de adequar esse documento aos princípios norteadores dessa instituição.

Resumo final 3º objetivo que trata de verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Ao término da análise desse objetivo, verificamos alguns empasses que acontecem dentro dessa instituição e que assim dificulta a aprendizagem dos alunos. Segundo os professores, algo muito importante e que não estar sendo percebido dentro dessa escola é a participação familiar na vida escolar de seus filhos. Notamos também que os professores demonstram insegurança e apatia por não possuírem condições de desenvolver suas práticas, pois lhes faltam alguns itens que segundo eles são indispensáveis para auxiliar nesse processo de aprendizagem.

Outro fato que pudemos extrair dessa análise, se refere ao modo como são selecionados os professores para trabalhar nas escolas quilombola. Segundo os participantes a seleção é feita através de indicação política, o que deixa a desejar nos resultados finais sobre a aprendizagem desses educandos.

A falta de materiais, recursos, acompanhamento, cursos de formação continuada também foram fatores apontados nessa discussão.

Ademais, os professores pedem mais investimento por parte da prefeitura na adesão de materiais e recursos pedagógicos para enriquecer as práticas e contribuir diretamente com o desenvolvimento dos educandos que frequentam a escola quilombola.

A aplicação da técnica de observação nos permitiu acrescentar informações importantes referentes a realidade da Escola Municipal da Barra no qual corresponde a itens importantes e que contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A escola como dito anteriormente é de pequeno porte, as salas são pequenas sem espaço suficiente para desenvolvimento de aulas lúdicas, ou seja, não há espaço suficiente para acomodar as crianças de forma que facilite a locomoção e interação, itens de extrema importância para o desenvolvimento das aulas.

Através da observação pudemos confirmar a fala dos professores quando nos relata que a escola não possui nenhum tipo de material que possa ser utilizado em favor da aprendizagem, além de um quadro de giz.

A sala que estudam os alunos de 1º, 2º e 3º ano A sala é pequena, tem um armário que a professora guarda alguns materiais, tem um quadro, que ainda é de giz. Na escola não têm televisor nem qualquer recurso tecnológico, o professor só dispõe de

livro didático e o quadro giz. Ainda se usa mimeógrafo para copiar as atividades. As brincadeiras acontecem no recreio onde as crianças ficam em um pequeno salão brincando umas com as outras.

As crianças são muito humildes e muitas delas nunca foram à cidade. A vivência que tem é a transmitida pelos pais e familiares, o professor também não tem muito a oferecer de diferente, apenas o que tem no livro didático.

Referente a observação nas turmas de 4º e 5º ano, a sala possui espaço limitado, a sala é muito pequena, com um armário no canto com alguns livros velhos. O salão também pequeno, as crianças brincam no quintal, quando está capinado, pois nem sempre está capinado, há perigo de cobras. Não tem televisor e nenhum material pedagógico diferenciado para o professor trabalhar.

As aulas são monótonas. Devido a sala ser multisseriada existe uma grande dificuldade para o professor trabalhar, os alunos são indisciplinados e desinteressados e os pais não acompanham. Não há material didático, o professor só usa o quadro e o livro didático.

Para concluir essa etapa da análise apontamos que as dificuldades são apresentadas por diversos quesitos, um amplo contexto foi apresentado para nós investigadores durante a aplicação das técnicas. E com isso respondemos aos objetivos dessa investigação pois ficou claro que a falta de formação é um forte impedimento na construção da aprendizagem.

CONCLUSÕES

Nessa parte da pesquisa apontaremos nossas devidas conclusões em relação a influência das formações docente em vista a aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano da Escola Municipal da Barra. Por sua vez, chegar até aqui nos permitiu tecer nossas conclusões acerca de uma temática tão relevante que vai contribuir diretamente com os estudos futuros.

Portanto nossas conclusões foram baseadas em estudos teóricos e constatadas através de pesquisa de campo, onde aplicamos técnicas de entrevistas e de observação que nos permitiu concluir diversos fatores que correspondem ao favorecimento das formações docente mediante objetivo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de 1º ao 5º ano.

Partindo para uma abordagem geral sobre a temática, podemos relatar que a escola que escolhemos para investigar possui características próprias e curiosas que nos relevaram grandes surpresas e que através dessa revelação podemos aqui explicitar nossas conclusões.

A Escola Municipal da Barra é uma pequena escola que passa por alguns problemas estruturais e que acarreta problema tanto para os profissionais que ali trabalham como para os alunos. Trata-se de uma escola localizada em comunidade Kalunga com alunos remanescentes quilombolas, onde sua localidade corresponde diretamente aos indícios indígenas comuns a toda comunidade com essa característica.

Um ponto que podemos extrair nesse ponto conclusivo, nos revela que a escola é localizada em uma zona rural de difícil acesso com precárias condições, e muitos dos alunos frequentam essa escola por não conseguirem acesso até a cidade, inclusive muitos deles não conhecem a cidade de Monte Alegre.

As acomodações escolares são precárias e necessitam passar por reformas importantes, no que diz respeito a estrutura física e material. Não há espaços para recreação, com salas de aulas muito pequenas que impossibilita o desenvolvimento da aula como também não existe espaço para recreação ou desenvolvimento de esportes.

Através da aplicação de instrumentos qualitativos como a entrevistas com os professores e também através da observação somos capazes de concluir que a

escola enfrenta problemas que vão desde aos critérios estruturais como a questão pessoal dos que ali exercem suas funções trabalhistas.

Quando falamos em questões estruturais, estamos relatando que a forma com que os alunos estão sendo acolhidos nessa escola poderia ser feita em melhores condições estruturais que correspondesse as novas exigências do século XXI.

Em meios as entrevistas e observações nos deparamos com professores desestimulados com a precariedade em que são direcionados ao trabalho. Os mesmos se posicionam de forma insegura quando nos referimos as formações existentes no município.

A retrospectiva histórica realizada essa pesquisa permitiu perceber o aumento da importância conferida ao processo de formação de professores no decorrer dos anos. Essa ênfase representa o papel prioritário que o preparo docente adequado assumiu na sociedade, configurando-se como um dos pré-requisitos fundamentais a construção de um sistema educativo de qualidade.

Observou-se que apesar dos novos paradigmas defendidos atualmente, as modificações realizadas no processo de formação de professores corroboraram para a manutenção do status que, a reprodução dos padrões de relações socioeconômicas estabelecidas, o que culminou com o desprestígio que enfrenta a carreira na atualidade. Para ocasionar uma mudança significativa, ousando construir um novo conhecimento, como propõe os novos projetos políticos para educação básica há a necessidade do envolvimento docente na formulação e execução de políticas, de tal modo que as ações dos governantes não somente reflitam os anseios da classe dominante, mas levem em consideração aspectos humanísticos da educação, desenvolvam um plano de carreira adequado e que estimule o constante aperfeiçoamento profissional.

Dentro dessa abordagem que classifica as formações pedagógicas como algo tão significativo e tão discutido atualmente tanto nos centros educacionais brasileiros como no mundo. Pensamos nas leis que definem essas formações como algo estritamente exigido por diversas leis nacionais, dentre elas podemos apontar a lei que rege a carreira profissional dos professores da Educação Básica, como a LDB. Nesse sentido é imprescindível que as instituições educacionais ainda possuem professores que reclamam de inseguranças e despreparo pela falta de algo tão importante e que é tão assegurado por nossas leis.

Da mesma forma em que os professores relatam que muita coisa encontra-se totalmente desvinculada: teoria e prática, abordamos aqui, várias leis no papel de forma muito clara e objetiva e pouca eficiência em aplicá-la definitivamente nas áreas específicas conforme defende as leis, como citada anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases.

Assim, referente ao objetivo 1 tecemos nossas conclusões acerca do perfil dos docentes que trabalham na escola percebemos que existem professores que não possuem nem a formação inicial para trabalhar com a educação básica, sendo esse profissional indicado por iniciativa política, dificultando assim o processo de ensino de qualidade nessa escola.

Ainda apontando conclusões para esse objetivo, podemos apontar que os professores não fazem parte da comunidade quilombola e não possuem se que vínculos com a comunidade local, vão ali apenas para exercer sua profissão.

O importante destacar nesse perfil docente é que os professores não possuem formação básica para lecionar com alunos de 1º ao 5 ano.

Para então concluir esse objetivo, uma coisa importante necessitamos reflexionar: os professores possuem conhecimento acerca da importância de manter viva a cultura quilombola através de atitudes que abordem a realidade local e que desmistifiquem os critérios teóricos que ainda continuam enraizados dentro das normas educacionais do município.

A respeito do objetivo 2 concluímos que a secretaria de educação não oferece cursos de formação para os professores da rede, o que inclui esses professores que lecionam na escola pesquisada. Os professores são impossibilitados de exercer sua prática mediante apoio de cursos ou formação que lhes auxiliem no processo de ensino.

Ademais, os professores não demonstram interesses pessoais em aderir a cursos escolhidos por eles espontaneamente, isto é, reclamam que se encontram despreparados e inseguros mais não buscam meios de adquirir conhecimentos por si só.

Por sua vez queremos destacar na conclusão desse objetivo que os professores não contam com o apoio de profissionais (coordenadores) pedagógicos que lhes possam auxiliar em sua prática e assim enriquecer a metodologia diária. Uma deficiência grave do município de Monte Alegre é não oferecer um profissional

para auxiliar os professores e assim contribuir os resultados tão almejados dentro da educação em geral.

Sentimos também que os professores reclamam a falta de participação familiar nos projetos escolares como também no dia a dia dos alunos nessa escola. Acreditam que a participação familiar contribuiria com a aprendizagem. Um item que apontamos com o máximo de interesse, pois a ausência familiar é sem dúvidas algo que descaracteriza uma educação de qualidade.

A cerca dos pontos conclusivos referente ao objetivo 3 coincide muito com o que foi relatado pela análise dos dados desse mesmo objetivo. O professor encontra-se pessimista com relação a aprendizagem dos alunos, a falta de materiais, recursos surgem como um importante impedimento para conclusão dos objetivos dessa escola.

As aulas são monótonas, tradicionais, onde é utilizado apenas o quadro de giz como recurso para desenvolvimento das atividades. No que diz respeito aos objetivos avaliativos, vimos que o método avaliativo ainda se encontra aplicado muito tradicionalmente, sendo repassado apenas como números.

Para esse objetivo destacamos também a relevância do projeto político pedagógico para as escolas. Ou seja, concluímos que o projeto político pedagógico da escola não foi construído pelos professores da escola, não houve participação da equipe docente na construção desse documento e o mesmo não encontra-se a disposição desses profissionais.

Além disso, tomamos consciência que esse documento encontra-se omisso, as ações nele propostas não são conhecidas pelos profissionais da escola e certamente não são executadas.

Com isso definimos nossas conclusões acerca da temática, certos que esse estudo abrangerá novos estudos e assim contribuirá com as ideias futuras que incluem a formação dos docentes como contribuinte da aprendizagem.

SUGESTÕES

a) Aplicação da LDB 9.394/96, em seu artigo 62:

- Propiciar a formação docente para os professores que atuam no Ensino Básico;
- Valorização do magistério;
- Sistema de formação continuada aos professores.

b) Inclusão metodológica

- Incorporação das Diretrizes Curriculares Quilombolas na matriz curricular do Estado do Goiás;
- Estudos em grupo na Escola para atualização das teorias, abordagens e metodologias do Ensino, sob orientação da subsecretaria Regional de Ensino.

c) Abordagem do conteúdo

- Aquisição de material didático e tecnológico;
- Realizar oficinas multiculturais e indígenas, com objetivo de valorizar a identidade local;
- Palestras com os pais moradores da comunidade Kalunga sobre a importância da escola na vida dos seus filhos.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita*. São Paulo: Cortez.
- Borges, C.; Tardif, M. (2001). *Apresentação. Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1988). MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília:MEC/SEF,. p.66.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96*. Brasília.
- Brasil. (2015). *Lei 11.788/2008 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Brasília\DF.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Campoy, T. (2018) *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Domite, M. do C. Kinijnik, G. et al. (2004). *Etnomatemática, Currículo e formação de professores - Santa Cruz do Sul*: EDUNISC. 446 p. Vários autores.
- Durkheim, E. (1985). *Educación y pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1991). *Alfabetização como elemento de formação da cidadania*. In: _____. *Política e Educação*. São Paulo. Cortez.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo. Cortez.
- Freitas, A. S. de. O (1992) *Redimensionamento da ciência e da tecnologia e os impactos nas políticas de educação profissional*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro.
- Gadotti, M. (2014). *Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional*. Disponível em:

http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em 19 set. 2017.

Garcia, C. M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 51-76.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. A. (2008) - *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Gimeno S. J. (2001). *A educação que temos, a educação que queremos*, In: *Francisco Inbernón: A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*, Porto Alegre. Artimed.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Vol. 6). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ibid, G. (2005). *A qualidade da educação básica e a gestão da escola. Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber.

Imbernón. F. (1998). *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3º ed. São Paulo: Cortez.

Josso, M.C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN. (Clássicos das histórias de vida, Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação)

Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. In *Fundamentos da metodologia científica*. Altas.

Libâneo, C. J. (2001). *Organização e Gestão da EDFcola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Summus

Marques, L. (2012). *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

- Martins, P. L. O. (2016). *A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*. Revista Diálogo Educacional, 16(50), 809-829.
- Mello, G. N. (2000). Professores para a Educação Básica- uma visão radical. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100012&script=sci_artt_ext>. Acesso em 10 de dez.2018.
- Minayo, de S. M. C. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Miranda, T. G., e Galvão Filho, T. A. (2012). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO.
- Morin, J. M. (2012). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 10.
- Nóvoa, A. (2001). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. São Paulo.
- Oliveira, F. (1981). *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Editora Vozes.
- Paro, V. H. (1994). *Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.
- Passador, C. S.; Salvetti, T. S. (2013). School management democratization and critical organizational studies: theoretical convergence. *Educação & Sociedade*, 34(123) 477-492.
- Peña, M. D. L. D. J. (2003). *Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio a prática docentes*. São Paulo: Editora Senac.
- Piletti, C. (2013). *Didática Geral*. 23. ed. São Paulo, SP: Ática.
- Pimenta, S. G., e Anastasiou, L. D. G. C. (2012). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ponce, A., P. F.; e Pereira, J. (1994). *Educação e luta de classes*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Romanelli, G. (1995). Autoridade e poder na família. *A família contemporânea em*

debate, 3, 73-88.

Sander, B. (2007). ***Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento***. Brasília: Liber Livro.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Col. Educação contemporânea).

Schnetzler, R. P.; Rosa, M. I. F. P. S. (2003). *A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências*. Ciência & Educação, v. 9, n.1.

The Belmont Report. (Julho de 2000). *Considerações Éticas*. Acesso em: 15 de jan de 2017, de <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.htm>.

Therrien, J. (1997). *Educação em debate*. Fortaleza. V19, nº 33.

Thompson, E. Paul. (1992). *A voz do passado – História oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Triviños, A. N.S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

ANEXO Nº 01 – GUIA DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUIA DE ENTREVISTAS

ENTREVISTAS: A influência da Formação dos docentes no processo ensino e aprendizagem da Escola Municipal Barra da Comunidade Quilombola-Kalunga do Município de Monte Alegre de Goiás dos alunos de 1º ao 5º ano.

Prezado professor

Solicito a participação nessa entrevista que é parte da pesquisa para a minha dissertação de mestrado.

Sua participação é voluntária e muito importante. As respostas serão sigilosas.

Agradeço, desde já, a sua contribuição.

Perfil Docente:

Gênero

() Masculino () Feminino

Procedência Geográfica

Origem () Urbana () Rural

Raça/Etnia

() branca () negra () parda () amarela/asiática () indígena

Faixa etária

- () menor que 20 anos
- () entre 20 e 30 anos
- () mais que 55 anos

- () entre 31 e 40 anos
- () entre 41 e 55 anos

Formação acadêmica

- () médio completo
- () superior em andamento
- () superior completo
- () mestrado
- () doutorado

Há quanto tempo atua como professor no município?

Séries que leciona:

Questionamentos

1- O que você entende por educação quilombola?

2 – Qual foi seu papel na construção do projeto político pedagógico?

3 – O projeto político pedagógico contempla aspectos sobre educação quilombola? Quais?

4 – Qual a influência da formação no processo de aprendizagem dos alunos?

5 - Descreva o cenário de um curso de formação continuada ideal para o desenvolvimento profissional de um educador.

6 – Quais os cursos ou formações oferecidos pela secretaria de educação aos professores dessa instituição?

7 – Quais os cursos ou formações que você participa nesse exato momento?

8 – Você se sente preparado pedagogicamente para ministrar aulas a uma clientela de características tão próprias como os quilombolas? Explique.

9 – Quais os objetivos da avaliação nesta instituição?

10 – Como você avalia a aprendizagem dos alunos?

11 – Quais as principais dificuldades para atingir a aprendizagem significativa dos seus alunos?

12 – Quais as principais providências necessitam serem tomadas para que a aprendizagem seja de fato significativa?

13 – Os cursos que você frequenta tem de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica e para avançar na aprendizagem dos alunos? Justifique:

14 – Quais os recursos disponíveis no auxílio ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

15 – Você dispõe de auxílio pedagógico? Relate:

ANEXO Nº 02 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Nome da professora:

Período: _____ turno: _____

Nº de alunos: _____

1). Descrever e analisar o espaço físico da sala observada para o desenvolvimento da brincadeira quanto ao:

- **Ambiente** (limpo, espaçoso, ventilado, segurança)
- **Mobília** (se está em boas condições, disposição geral do espaço)
- **Materiais** (revista, lápis de cor, papéis, jogos, revistas, jornal)
- **Paredes** (cartazes, trabalhos das crianças, mural, chamada)

2) Descrever o que foi observado em

- A disposição do material para o desenvolvimento das atividades

- Descrever como estão organizados as salas e os espaços externo ex: pátio, quadra esportiva e outros.
- Descrever como transcorrem as atividades realizadas pela professora
- Descrever o tempo disponibilizado para o atendimento individual
- Registrar quais atividades foram desenvolvidas no período da observação se tem participação ou não da professora nas atividades realizadas na sala de aula
- Se tem brincadeiras dirigidas, participação da professora, se os alunos interagem com os outros alunos.